



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE
TOLEDO-PR**

ANA PAULA SANTI

Cascavel - PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE TOLEDO-PR

ANA PAULA SANTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso.

Cascavel - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Santi, Ana Paula

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE TOLEDO-PR / Ana Paula Santi; orientador(a), Paulino José Orso, 2018.

261 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Historiografia Educacional. 2. Política Educacional. 3. Educação Especial. 4. Formação de Professores. I. Orso, Paulino José . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

ANA PAULA SANTI

A formação dos professores na Educação Especial de Toledo-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Sônia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 18 de maio de 2018

AGRADECIMENTOS

A sistematização desta pesquisa contou com importantes colaborações sem as quais o feito não teria a mesma qualidade e dos quais sou grata.

Ao professor Paulino José Orso pela escolha na orientação, pela preocupação e insistência com a elevação da qualidade e maior alcance filosófico da pesquisa.

À professora Sônia Mari Shima Barrocco, ao professor André Paulo Castanha e, em especial, a professora Elisabeth Rossetto, membros da banca examinadora, pelas contribuições nas diferentes etapas de desenvolvimento deste trabalho.

Aos colaboradores da pesquisa, que, por se tratar da necessidade de fontes historiográficas locais (escassas) e de um tema específico e pouco explorado foram fundamentais para obtermos importantes informações, discussões e orientações sobre o tema: Anesio Vitto, Maria Helena Garicoix, aos membros do Conselho Municipal da Educação de Toledo-PR (Veralice Moreira dos Santos, Neusa Melânia Bacca Koval e Jaqueline Aparecida Alves dos Santos), entre outros.

Às colegas Ana Carolina de Paula e, em especial, Renata Hoeflich Damaso de Oliveira e a Madalena Benazzi Meotti pelas orientações e revisões deste trabalho.

Ao grupo de profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste - Campus de Cascavel, e aos coordenadores e colegas dos grupos de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”, intitulado (HISTEDOPR) e “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE)"/Unioeste, pelos estudos que contribuíram em relação a depuração e articulação dos conceitos que orbitaram a pesquisa.

Aos colegas de trabalho e de profissão pelo apoio nos momentos que precisei me ausentar do trabalho para as aulas do mestrado.

Aos amigos pelos momentos de discussão nos diversos níveis teóricos.

Aos familiares pela compreensão nas ausências e nos momentos de dificuldades geradas pelo processo de divisão do tempo entre trabalho profissional e estudos. Desses, sublinho Daniel Faqui e considero a Sra. Teresinha Scotton e família pelo incentivo singular, em relação as condições materiais e afetivas para a continuidade dos meus estudos acadêmicos.

A todos que contribuíram direta e indiretamente com este trabalho!

SANTI, Ana Paula, **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR**. 2018. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa, sobre a formação dos professores na educação especial, diz respeito à historiografia educacional e tem como objetivo geral apresentar e discutir aspectos fundamentais sobre as políticas de formação de professores na área da Educação Especial no município de Toledo-PR. Destacamos as principais alterações da modalidade educacional a partir dos anos de 1990, em âmbito nacional e local, sublinhando o apogeu da política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, utilizamos análise documental e bibliografias de referência no assunto, constituindo um arcabouço histórico das políticas socioeducacionais em diferentes áreas do sistema educacional a respeito do tema. Tais elementos envolveram a configuração da história da Educação Especial no município de Toledo, sobretudo, no que diz respeito à distinção vivenciada nas políticas e nas características da formação de professores que passaram a atuar com os alunos com deficiência no ensino comum, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino. O estudo revelou que a maior parte dos professores que trabalham com esse público obteve sua formação a partir dos anos de 1990, em cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos na região Oeste do Paraná por instituições de iniciativa privada. Tais resultados evidenciam o direcionamento das políticas públicas à volumosa formação de professores, no sentido de uma reorganização na direção da meritocracia, bem como à exploração do mercado nesta esfera educacional. Os resultados da pesquisa demonstraram relações materiais da organização social que determinam o direcionamento da política de formação de professores da área da Educação Especial nos reportando, em última instância, a gênese da desigualdade/marginalidade/exclusão da pessoa com ou sem deficiência na sociedade. A pesquisa aponta elementos de formação continuada diretivos do desenvolvimento educativo técnico e político dos professores como fatores contributivos para capacidade de explicitação das contradições sociais que marcam a trajetória da humanidade.

Palavras-chave: Historiografia Educacional; Política Educacional; Educação Especial; Formação de Professores; Toledo-PR.

SANTI, Ana Paula, **Teachers' training in special education in Toledo-PR**. 2018. 261 p. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Line of Research: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

This research, on teachers' training in special education, concerns the educational historiography and has as general objective to present and discuss fundamental aspects on teachers' training policies in the area of Special Education in the municipality of Toledo-PR. We highlight the main changes in the educational modality from the 1990s, at national and local levels, underlining the apogee of the Special Education policy, from the perspective of inclusive education. Therefore, we made use of documentary analysis and reference bibliographies in the subject, constituting a historical framework of social-educational policies in different areas of the educational system regarding the theme. These elements involved the set-up of the Special Education history in the municipality of Toledo, especially as regards the distinction experienced in the policies and the characteristics of teachers' training who began to work with students with disabilities in regular education in the early years of Primary School of the municipal school system. The study found that most of the teachers working with this public obtained their training starting in the 1990s in lato sensu postgraduate courses offered in the western region of Paraná by private institutions. These results show the direction of public policies for teacher training in the sense of a considerable reorganization towards meritocracy, as well as the large exploitation of the market in this educational sphere. The results of the research have demonstrated the material relations of the social organization that determine the direction of teachers' training policy in the area of the Special Education, which refers, ultimately, to the genesis of the inequality/marginality/exclusion of the person with or without disabilities in society. The research points out directive elements of continuing education of teachers' technical and political educational development as contributory factors for the ability to explain the social contradictions that mark the trajectory of humanity.

Keywords: Educational Historiography; Educational politics; Special education; Teachers' training; Toledo-PR.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO PNEEPEI (2008).....	79
FIGURA 2 – ORGRANOGRAMA DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM AEE OFERECIDOS PELAS IPES/MEC/RENAFORM	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL (1998 A 2006)	74
GRÁFICO 2 – PROFESSORES DA RME (ESCOLAS) QUE POSSUEM PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	191
GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS, RME TOLEDO-PR, NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ANO 2016)	193

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 2007 A 2010	75
TABELA 2 – POPULAÇÃO BRASILEIRA (PCD) ENTRE 5 E 19 ANOS	75
TABELA 3 – NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA RME/TOLEDO-PR (2011 A 2014)	185
TABELA 4 – PERÍODO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO COMUM RME/TOLEDO-PR (2017)	202
TABELA 5 – MODALIDADE DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM NO ENSINO COMUM RME/TOLEDO-PR (2017).....	203

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM AEE OFERECIDOS PELO MEC/RENAFOR ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2014	100
QUADRO 2 – ESTUDANTES ATENDIDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR (ESCOLAS PÚBLICAS MUNIPAIS, ESTADUAIS E PRIVADAS), NO ANO 2015.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIT/TOLEDO-PR - Associação Comercial e Industrial de Toledo-PR

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH/S - Altas habilidade ou Superdotação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

APISE - Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

BDTD - Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CAEDV - Centro de Atendimento Educacional Especializado na área de deficiência visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CEB - Conselho de Educação Básica

CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná

CME/Toledo - Conselho Municipal de Educação de Toledo, do Estado do Paraná

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CES - Câmara de Educação Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CORDE - Subcoordenadoria para Integração das Pessoas com Deficiência

COOESP - Cooperativa Social e Especial de Pessoas com Deficiência

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar

DSM IV - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EB - Educação Básica

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ES - Ensino Superior

Feapaes - Federação das APAEs do Estado do Paraná

FI - Formação Inicial

FC - Formação Continuada

FP - Formação de Professores

Fenapaes - Federação Nacional das APAEs

FME/Toledo-PR - Fórum Municipal de Educação de Toledo, do Estado do Paraná

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial

HISTEDBR - Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil

HISTEDOPR - Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil, Grupo de Trabalho da Região Oeste do Paraná

IBC - Instituto Benjamim Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição (es) de Ensino Superior

IFDM - Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal

INAN - Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

Lapas - Instituto Administração Previdência Assistência Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAFRE - Fundación da Mutualidad de La Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas de España

MEC - Ministério da Educação

MEC/SEE - Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NRE - Núcleo Regional de Educação

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG's - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PAE - Política de Acessibilidade na Escola

PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado

PECT - Processo de Educação Profissional e Colocação no Mercado de Trabalho

PCD - Pessoa com Deficiência

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPEE - Política Pedagógica da Educação Especial

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RENAFORM - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECRIE - Secretaria de Inclusão Educacional do MEC

SEE/PR - Sistema Estadual de Ensino do Paraná

SEED/PR - Secretaria do Estado da Educação do Paraná

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE - Secretaria de Educação Especial

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SISFOR - Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada

SME/Toledo-PR - Sistema Municipal de Educação de Toledo, Estado do Paraná

SPB - Sociedade Pestalozzi do Brasil

SRM - Salas de Recursos Multifuncional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

Too – Toledo

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	9
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE TABELAS	17
LISTA DE QUADROS	19
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	21
SUMÁRIO	25
INTRODUÇÃO	27
1 AS POLÍTICAS VOLTADAS À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	43
1.1 Estado e política pública: o “nó Górdio”	44
1.2 A Educação Especial no Brasil antes da política de educação inclusiva	62
1.3 A Educação Especial no Brasil com a política de educação inclusiva	72
1.3.1 A política de formação de professores para atuar na política de educação inclusiva.....	89
2. AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TOLEDO-PR	115
2.1 A escolarização da pessoa com deficiência antes da política de educação inclusiva	119
2.1.1 As vinculações de Toledo com o Estado do Paraná.....	119
2.1.2 A escolarização da PCD em Toledo-PR	124
2.1.2.1. A escolarização da pessoa com deficiência mental/intelectual.....	126
2.1.2.2. A escolarização da pessoa com surdez.....	128
2.1.2.3. A escolarização da pessoa cega	131
2.1.3 A integração da pessoa com deficiência.....	133
2.1.4. Algumas discussões sobre a escolarização da pessoa com deficiência antes da política de educação inclusiva.....	136
2.2 A escolarização da pessoa com deficiência a partir da política de educação inclusiva	143
2.2.1 A escolarização da pessoa com deficiência intelectual	144
2.2.2 A escolarização da pessoa com surdez.....	150
2.2.3 Algumas discussões sobre implantação e implementação da política de educação inclusiva.....	154
3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A PCD EM TOLEDO-PR	159
3.1 A política de formação de professores para atuar com os alunos com deficiência no ensino comum	159
3.2 A política de formação de professores para atuar com o aluno com deficiência no atendimento educacional especializado	172
4. O PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TOLEDO-PR	181
4.1 Caracterização geral do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino	181
4.1.1 Caracterização do quadro de professores da rede municipal de educação	184

4.2 O CME e a coleta de dados sobre a formação dos professores na Educação Especial.....	187
4.3 Os resultados: as instituições que formaram o formador e o elo das contradições.....	189
4.4. Contribuições à guisa da formação social do homem	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
APÊNDICES	243
APÊNDICE 1 – PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TEMAS OU OBJETOS DE PESQUISA (1993-2016) BDTD.....	245
APÊNDICE 2 – QUADRO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO DE PUBLICAÇÃO	246
ANEXOS	251
ANEXO 1 – CONTATO ELETRÔNICO DA PESQUISADORA COM A COORDENAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC EM 2016.....	253
ANEXO 2 – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS COMISSÃO CME/TOLEDO-PR, 2016	256
ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS COMISSÃO CME/TOLEDO-PR, 2017	257

INTRODUÇÃO

A história exige uma apresentação do todo, ou seja, a história do caminho e o caminho dessa história.

A pesquisa apresentada sob o título “A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR” constitui a sistematização de estudos sobre as informações coletadas e analisadas a respeito da historiografia educacional que integra dois elementos principais correlacionados: A escolarização da Pessoa com Deficiência (PCD) e a Formação de Professores (FP) ou qualificação dos professores (em nível de Pós-Graduação *lato sensu*) na área da Educação Especial. Tais elementos são destacados em diferentes orbes do sistema de ensino e culminam na apresentação das suas relações constituintes no município de Toledo, situado na região Oeste do Estado do Paraná.

O tema principal da pesquisa é a historiografia pertencente à FP para o atendimento educacional da PCD, contudo, este fenômeno educacional foi estudado na sua relação precípua de existência, ou seja, considerando o fato de termos instituído a escolarização para este público.

O público-alvo da Educação Especial no Brasil foi sendo historicamente compreendido como composto por todos os alunos com as mais diversas especificidades. Atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tínhamos no Art. nº 58 a seguinte descrição: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, por isso da nomenclatura “Necessidades Educativas Especiais” (NEE).

Já, o documento “Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), do ano de 2008, inaugurou oficialmente o direcionamento da política pública de investimentos para o restritivo público de alunos, assim denominados “com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superlotação” (BRASIL, 2008). Assim, no ano de 2013, o Art. nº 58 da LDB, de 1996, recebeu uma nova redação, com a Lei nº 12.796, passando a constar: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade

de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Por esse motivo decidimos restringir a pesquisa ao público alvo mais atual da política pública de educação inclusiva.

Nossos estudos foram realizados sob as orientações do programa de formação, em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de concentração “Sociedade, Estado e Educação”, inseridos na linha de pesquisa “História da Educação”.

O trabalho recebeu fomento ou subsídios teórico-filosóficos e metodológicos de dois grupos de pesquisa da Unioeste, campus de Cascavel-PR. O primeiro refere-se ao Grupo de Pesquisa em “História, Sociedade e Educação no Brasil”, intitulado HISTEDOPR¹. Grupo esse de trabalho regional, situado e referenciado à Região Oeste do Paraná, que desde o ano de 2002, tem promovido o levantamento a organização e a catalogação de fontes primárias e secundárias sobre a história da educação na região, além da realização de estudos, pesquisas, debates, atividades de extensão e publicações relacionadas ao trabalho, à sociedade, à história e à filosofia da educação, à escola pública, à historiografia educacional. O segundo grupo é o “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE)²”. O grupo tem desenvolvido atividades, desde o ano de 2013, de estudos, pesquisas, extensão e produção científica a respeito dos sujeitos envolvidos nos processos da Educação Especial/Educação Inclusiva.

Realizamos várias escolhas no processo inicial de elaboração desta pesquisa, dentre elas a escolha da “pessoa gramatical” a ser utilizada na sua sistematização escrita. Optamos pela primeira pessoa do plural, por compreendermos que a pesquisa científica, como um produto do ato educativo formal, contém um acúmulo histórico cultural, mediado por signos como representações simbólicas do desenvolvimento ontológico humano³.

Os elementos culturais mediadores conjugam-se em processos de interação social, ou trabalho social, sob o qual o pesquisador está imerso. Tais processos não são restritivos às pessoas que estudam conosco, ou que nos transmitem

¹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1865831483582945>>. Acesso em 10 Mar. 2018.

² Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6606215123951447>>. Acesso em 10 Mar. 2018.

³ Quando nos referimos aos signos como mediadores, estamos alocando o termo na representação da linguagem humana e o pensamento como processos de atividade consciente (LEONTIEV, s.d; LURIA, 1986 e VIGOTSKY, 2000).

conhecimentos específicos, em um dado momento egrégio ou distinto, mas, sim representam o acúmulo cultural universal das relações sociais, como ato coletivo e histórico, em sua gênese. Neste sentido a escrita carrega conosco uma síntese da cultura simbólica, que não comportaria na mensagem de um locutor singular ou indeterminado, comum nos discursos científicos.

Dessa maneira, a escrita sobre a qual trabalhamos nesta investigação e sobre a qual utilizamos para a sistematização representa não somente uma forma da comunicação humana, ela é empregada neste documento como historiografia educacional e que, portanto, revela relações sociais determinadas, em contextos específicos, como síntese da correlação de forças que nela atuam e com as quais se veicula (SAVIANI, 2013a).

Por esses motivos, o registro precisa ser compreendido em suas múltiplas relações no tocante a: escolha das suas fontes historiográficas sobre o tema, sistematização escrita e das suas interpretações (CASTANHA, 2011). Assim, chamamos a atenção para que o leitor faça o exercício de perceber as condições deste registro, no seu processo vivido e histórico. Por esse viés é possível compreender e reescrever o que se escreveu em um outro tempo, sob outras condições, e também sob outros caminhos e perspectivas, no sentido de um outro porvir, quiçá com mais possibilidades de elaboração, guiados por uma educação cada vez mais comprometida com a humanização social do homem.

Considerando as premissas apresentadas, nossa pesquisa objetivou apontar alguns elementos fundamentais que caracterizou e que ainda engrenam o movimento histórico da formação de professores, na área da Educação Especial de uma localidade, correlacionando-os a historiografia da política pública em relação a educação inclusiva. Assim, procuramos alinhar a análise das fontes históricas, aproximando os fatos históricos registrados ao nível de conhecimento científico e crítico da realidade sobre seus objetos, correndo menores riscos de reduzir a ciência a uma expressão unilateral do processo histórico, com o conseqüente relativismo de julgamento (BOTTOMORE, 2001).

Para tanto, elaboramos algumas indagações para serem perseguidas nos processos depurativos de análise, entre orientando, orientador e os diversos colaboradores da pesquisa, que seguem:

1. Qual é a proposta de escolarização para a pessoa com deficiência presente na política pública inclusiva a partir dos anos de 1990?

Particularmente, elegemos os elementos a respeito da escolarização para PCD a partir da exploração das fontes historiográficas, sobretudo de documentos oficiais de matriz normativa, de orientação curricular e metodológica, em diferentes orbes ou níveis dos sistemas educacionais (até as esferas regional e municipal). Na insuficiência de informações dos documentos oficiais recorremos a outras documentações menos exploradas nas pesquisas sobre o tema. Compreendemos que as fontes da legislação educacional podem revelar a orientação da prática docente, em grande medida.

Entretanto, os estudos sobre os documentos oficiais demandaram instrumentos para compreensão dos contextos de implantação e implementação da política pública voltada a escolarização PCD e da FP para o atendimento a este público. Tais instrumentos referem-se a um levantamento bibliográfico sobre os temas que foram utilizados na pesquisa, outrossim, foram utilizados para a discussão e historicização dos conceitos-chave da pesquisa: política pública, Estado, políticas sociais, políticas educacionais e, destas as voltadas para a PCD.

2. Quais foram as instituições que formaram, nas últimas décadas, os professores do município de Toledo-PR na área da Educação Especial? Qual é o panorama atual?

Para esta etapa da pesquisa foram elencados documentos locais a respeito de dois elementos temáticos da pesquisa, e, na sua insuficiência, foram articuladas ações especiais para a coleta de dados a respeito da FP na área da Educação Especial, do município em tela.

3. Em que medida a escolarização da PCD e a FP converge ou diverge do direcionamento proposto pelo ordenamento legal da Educação Especial? Como as políticas oficiais chegaram no município? Quais são os limites das propostas oficiais, sob o jugo do estado de direito para a classe trabalhadora?

Nesta etapa da pesquisa utilizamos basicamente fontes secundárias (documentos bibliográficos) a respeito do tema principal da pesquisa e sobre a base teórico-filosófica que norteia a pesquisa.

4. Há propostas educacionais compatíveis com uma formação pedagógica que contribua para a omnilateralidade da pessoa com ou sem deficiência?

Em relação a essa questão elencamos textos fundamentais para serem explorados pelos cursos de Formação Inicial⁴ (FI) e Formação Continuada⁵ (FC) de professores no atendimento escolar de qualquer aluno, inclusive os com alguma necessidade educacional especial⁶.

Nossa pesquisa delimitou a FP que atendem os alunos, público alvo da Educação Especial, especificamente, os que atuam com os alunos no ensino escolar inclusivo ou nas classes ou escolas de Ensino Comum (EC) das escolas públicas municipais. Mesmo que sejam apresentados alguns dados historiográficos das escolas particulares e também do Atendimento Educacional Exclusivo, ofertado pelas escolas especiais da modalidade, uma vez que tais instituições iniciaram o atendimento educacional para PCD na área geográfica da coleta de dados.

Destacamos que o termo “Ensino Comum” foi disposto no sentido da inclusão dos alunos com as mais variadas necessidades nas classes escolares regulares “comuns a todos”. Trata-se de uma expressão que se alinha aos propósitos apresentados pela Constituição Federal de 1988, no que se refere aos objetivos

⁴ Por “Formação Inicial de Professores” entendemos os cursos que habilitam e emitem diploma ao profissional para o exercício do magistério em nível de graduação. Conforme o inciso II do Art. nº 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. Lembramos que, segundo a atual LDB, art. nº 62 podem atuar no Magistério da Educação Básica os docentes que obtiverem diploma no Ensino Superior, em curso de licenciatura plena, mas que podem ser admitidos também os profissionais que obtiverem formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

⁵ Por Formação Continuada de Professores entendemos toda a formação destinada a especialização e atualização desse profissional, conforme o inciso III do Art. nº 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). No caso, dividimos esta formação como o disposto na maior parte dos documentos regulamentadores ou orientadores para formação de professores, tais como, os Planos de Cargos e Salários do Magistério, quando se referem a crescimento vertical e horizontal na carreira. Dessa forma, por desenvolvimento vertical nos referimos aos cursos de titulação *lato sensu* (cursos ou programas de especialização), incluídos os chamados MBA (*Master Business Administration*). Tais cursos apresentam duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obtém certificado e não diploma. Tais cursos e programas são normatizados atualmente pela Resolução do MEC/CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007); cursos *stricto sensu* (cursos ou programas de mestrado e doutorado, que podem emitir diploma, normatizados pela Resolução do MEC/CNE/CES nº 1/2001, sob alterações conferidas pela Resolução CNE/CES nº 24/2002). Já, por desenvolvimento horizontal compreendemos os cursos de aperfeiçoamento ou conhecidos como: formação em serviço, treinamento, aperfeiçoamento profissional continuado ou capacitação (BRASIL, 1996, Art. 67). Esses cursos apresentam carga horária reduzida e que são oferecidos ou reconhecidos pelas instituições ou sistemas de ensino a que o profissional do magistério mantém vínculo empregatício, nesse sentido, com valor profissional e não como valor acadêmico.

⁶ Ao anunciarmos pessoas ou alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estamos nos referindo a um público mais abrangente dos que os reconhecidos como “com deficiência”, tais como, os que apresentam algum distúrbio, doenças, entre outras necessidades que demandam o entendimento e ações a partir da comunidade escolar. Tal nomenclatura está presente nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001), e, como tal documento ainda se encontra em vigência, esta nomenclatura ainda poder ser utilizada em algumas políticas públicas-educacionais.

fundamentais da educação nacional “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Também pela definição do artigo 205, trazendo a educação como um “direito de todos” (BRASIL, 1988).

As indicações de políticas públicas mencionadas foram legitimadas por meio de alguns documentos, tais como: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, de 1990 (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994 (UNESCO, 1994). Documentos esses aderidos pelo Brasil, como país signatário, compoem o conjunto de adendos da Constituição Federal vigente. Nos referidos documentos internacionais a terminologia empregada é escolas ou classes regulares, porém, as escolas que atendem exclusivamente a escolarização da pessoa com deficiência também são regulares, portanto, o termo poderia não diferenciar os formatos de atendimento educacional.

Portanto, a expressão “Atendimento Educacional Exclusivo” foi cunhado no propósito de identificação das escolas especiais da modalidade de educação especial, que oferecem ensino substitutivo ao do Ensino Comum (MAZZOTTA, 1997, p. 15-16), uma vez que, o município de Toledo-PR possui pelo menos uma instituição histórica dessa natureza. Nas referidas escolas da modalidade, em se tratando as de Toledo, os alunos matriculados no primeiro e segundo ciclos de alfabetização não podem matricular-se em escolas de Ensino Comum, recebem o ensino e os serviços de apoio à escolarização na mesma instituição.

Por outro lado, quando a família opta pela matrícula no Ensino Comum, a mesma precisa, também, solicitar os atendimentos multidisciplinares de apoio escolar, assistenciais e de saúde, que eram realizados nos espaços das instituições de atendimento exclusivo, para que sejam oferecidos pela rede pública de saúde, assistência social e de educação. O que diferencia tais instituições de outras que atendem a PCD é que, em algumas instituições mantidas por entidades filantrópicas, os alunos matriculados no Ensino Fundamental, das instituições de ensino comum, podem frequentar também, no turno oposto da escolarização, os serviços de apoio pedagógico, assistenciais e de saúde nas instituições de apoio mantidas por entidades de direito privado. Citamos como exemplo algumas APAEs para alunos com

deficiência mental, deficiência múltipla e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Nossa pesquisa também apresenta dados sobre os serviços de apoio ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizados nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em lugares equivalentes, segundo a normatização do Sistema Municipal de Ensino de Toledo - PR. Tratam-se de serviços que devem ser oferecidos por todas as instituições de ensino que atendem a PCD de forma inclusiva e/ou exclusiva, públicas e privadas (BRASIL/MEC, 2008; BRASIL/MEC/SECADI, 2010 e 2012). Os serviços de apoio visam impulsionar a concretização da meta de educação nacional de inclusão plena, disposta no documento Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A abordagem da nossa pesquisa se restringiu ao ponto central da esfera de formação continuada dos professores que atuam com os alunos, público alvo da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL/MEC, 2008). Delimitamos o nível de pós-graduação *lato sensu*, tanto dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), pelo formato presencial, semipresencial ou a distância. Da mesma forma que coletamos alguns dados sobre as demais instituições de direito privado⁷, que atuam na região Oeste do Paraná.

Como a Política Pública analisada se refere ao aspecto da formação de professores para atuar com os alunos com deficiência na direção da educação

⁷ Instituições de Direito Privado compreendem as instituições que se disciplinam sob as relações entre os particulares, ou seja, entre pessoas físicas ou jurídicas que não integram a estrutura do Estado, tais como as instituições ou entidades particulares, como as associações, as fundações, as sociedades civis ou comerciais etc., também chamadas de pessoas jurídicas de direito privado (MONTORO, 1983, p. 6). Tais instituições podem, pela legislação, suprir serviços públicos que o Estado precisa atender e não o faz. Assim, a acepção revela um caráter prático e histórico sobre a criação dessas instituições e dificulta uma visão rigorosa da lógica da divisão entre Direito Público e Privado. Buscamos as definições no documento “Instituições de direito público e privado” (2010), produzido pelo Departamento de Ciências da Administração, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), publicado pelo MEC e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

inclusiva optamos por descortinar a realidade sobre a formação de professores da Educação Básica (EB), nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), relacionando a política pública a sua implementação.

Nosso estudo sobre a produção científica referente ao tema da pesquisa se deparou com uma gama considerável de estudos que evidenciam uma obscuridade das avaliações dos cursos de formação de professores a nível de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, principalmente da relação destes cursos com as demandas estruturais do sistema capitalista no direcionamento à mercantilização do Ensino Superior. Nessa direção, buscamos relacionar os dados coletados e analisados no município de Toledo-PR, no sentido de uma confirmação ou distinção do fenômeno educacional mais abrangente.

Outro elemento emergente nos estudos preliminares sobre a historiografia das políticas públicas-educacionais, voltadas ao atendimento a PCD e a formação de professores, do município de Toledo, foi nos depararmos com uma escassez de fontes que trouxessem dados sobre o número de professores da EB formados na área da Educação Especial.

Foi evidenciado número insuficiente de documentações do local que realizamos a pesquisa e de produções científicas que trouxessem informações a respeito da caracterização das instituições formadoras dos professores, o que também nos motivou a coletar, analisar e a produzir material que possa servir no conhecimento, na ciência local a respeito do tema e no direcionamento de ações locais de intervenção sobre o problema. Acreditamos que, por este caminho poderemos contribuir na atenção sobre os desafios da inclusão social, de modo geral, na sociedade de classes e a proposições de educação emancipatória possíveis para as pessoas com ou sem deficiência.

Com relação ao tema sobre o Ensino Superior (ES) e a formação continuada, a nível de qualificação de professores destacamos as pesquisas desenvolvidas por Chauí (2000), Fernandes (1986), Harlos (2015), Leher (1998), Leher e Lopes (2008), Lima (2002), Mandelli (2014), Minto (2006), Moraes (2003), Neves (2004), Oliveira (2004), Reis (2003), Shiroma (2003), Soares (1996) e Vieira (2001), que versam sobre o direcionamento da “autonomia universitária” e suas implicações diante das propostas implementadas de Reforma do Estado com maior intensidade a partir da década de 1990, no Brasil.

Nossa pesquisa também considera o direcionamento das políticas públicas de pós-graduação apresentadas e implementadas no Brasil, a partir do disposto na “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o século XXI” do ano de 1998 (UNESCO, 2003) e “Declaração de Bolonha⁸” do ano de 1999, que apesar de não aderida de forma íntegra pelo Brasil, algumas questões centrais da proposta foram refletidas em normativas e orientações operacionais ou administrativas dos cursos ou para as agências de fomento dos cursos de formação inicial e continuada de tipo acadêmica.

As principais reformas, na declaração mencionada, foram direcionadas principalmente à: ampliação do acesso a população no Ensino Superior (ES), incluindo maior impulso para educação, pela modalidade a distância (EAD); maior eficiência, via direcionamento das demandas do universo do trabalho, inclusive, no sentido de menor tempo de duração dos cursos e maior especificidades nos objetos de estudo; captação de recursos e financiamentos adequados - públicos e privados para o ensino (UNESCO, 2003, p. 94). Aliás, esse último item recebeu significativo fomento do Estado para as Instituições de Ensino Superior da iniciativa privada. Sobre o tema há várias pesquisas, tais como as de Bollmann (2007), Siebiger (2011), Dias Sobrinho (2009) e Vidal (2013), que nos serviram como fontes para análise dos dados coletados na última etapa desta pesquisa.

Nesse sentido, nossa pesquisa procura explicitar a situação real pela qual está condicionada a formação de professores a nível de pós-graduação em Educação Especial em Toledo-PR, compreendendo que tais indicadores não são restritivos a este espaço geográfico e por entendermos que a caracterização apresentada pela pesquisa reflete sobre as propostas pedagógicas que visam contribuir com a educabilidade da PCD na sociedade.

Outro elemento presente em um número considerável de produções científicas sobre a pós-graduação *lato sensu* no Brasil é a evidência dos cursos realizados na modalidade a distância para FP. A título de exemplo, os estudos apresentados por Malanchen (2015) na obra “Políticas de Formação de Professores a distância no Brasil: uma análise crítica”, utilizada na análise dos dados da pesquisa. Na mesma

⁸ Declaração de Bolonha ou Tratado de Bolonha foi cunhado no ano de 1999 e se trata da sistematização de um documento assinado por 29 ministros da educação de países europeus. Tal documento representa uma série de mudanças ou reforma no direcionamento orgânico dos sistemas de ensino, no que se refere Ensino Superior, em destaque para a Pós-Graduação.

direção encontramos uma série de outras pesquisas, tais como de Aguiar (2001), Alonso (1994; 1999 e 2005), Azevedo (2003), Barreto (2004), Batista (2002), Borges e Nogueira (2004), Campos (2002; 2004), Evangelista (1997; 2004), Freitas (1999; 2002) e Kuenzer (1999; 2006). Tais estudos serviram de subsídios para análise da sistematização da coleta de dados a respeito da quantidade e da qualificação dos cursos que os professores da Educação Básica de Toledo-PR tiveram e têm acesso.

Assim, concordamos com Rocha e Souza (2012) no sentido de que a análise sobre a historiografia das políticas públicas e das IES para formação de professores podem ampliar as possibilidades dos próprios educadores, no limite do sistema organizacional de ensino próprio, no sentido de propor uma prática docente mais coerente em relação às demandas da escolarização e desenvolvimento para todos os alunos que nelas frequentam.

Nesse caso, o estudo proposto poderá beneficiar também a escolarização dos alunos com deficiência, realizada pelas instituições de atendimento exclusivo, pressupondo que o maior conhecimento do professor sobre a política pública, na estreita relação apresentada por Saviani (2013a) entre a competência política e o compromisso técnico podem promover ou qualificar a sua prática pedagógica, tanto no que se refere a forma como percebem o seu alunado, como também na forma como direcionam o seu trabalho para o desenvolvimento da PCD.

Compreendemos como Saviani (2001; 2013c) que, tanto mais haja a apropriação dos conceitos regidos na esfera educacional dos professores, sobre dimensão técnica e dimensão artística do trabalho educativo, tanto mais fecundos serão os resultados individuais, que podem e devem promover o desenvolvimento dos Processos Funcionais (PF) dos alunos com ou sem deficiência, por meio da apropriação dos saberes escolares (MARTINS, 2013).

Da mesma forma, compreendemos que os instrumentos conceituais poderão contribuir para ações coletivas dos trabalhadores da educação, calcados numa concepção educacional filosófica e política consciente. Em última instância, tais acepções permitem ainda haver mais coerência diretiva nas ações dos representantes políticos, gestores e professores das instituições de ensino no que se refere a formação continuada de professores.

O nosso interesse pela temática foi constituído ao longo dos anos, por influências acadêmicas e profissionais. Com relação às influências profissionais destacamos a experiência de mais de uma década, como professora da Rede

Municipal de Ensino de Toledo-PR, vivenciando a implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no sistema municipal de ensino próprio e, de forma ativa, nas instituições representativas da sociedade civil organizada⁹, na área da educação municipal, tais como: Conselho Municipal de Educação de Toledo (CME/Too) e da PCD, Fórum Municipal da Educação de Toledo (FME/Too) e defesa dos direitos da PCD. Também participamos dos movimentos sociais afins, que questionavam o aparente distanciamento entre a proposta política de educação inclusiva, seu financiamento e as práticas docentes dos profissionais da educação com relação a PCD na escola.

No âmbito acadêmico, descobrimos, no mestrado, a possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre a problemática educacional, para além do que os documentos da política pública apresentavam aos professores e, para além do que se poderia verificar nos dados limitados dos espaços escolares.

Todavia, o tema da Educação Especial também foi objeto de estudos desde a graduação, no início dos anos 2000. Durante o estágio orientado vivenciamos uma experiência de estágio de observação desenvolvido na entidade “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)” de Cascavel-PR, mais precisamente com uma turma da modalidade Escola de Jovens e Adultos (EJA), fase I, formada por alunos com deficiência intelectual.

Nessa experiência de observação foram realizados estudos e discussões, com a então docente da disciplina de Educação Especial do curso de pedagogia e orientadora a Professora Jane Iacono Peruzo, que possibilitaram a constatação de um ensino voltado a PCD ainda centrado nas atividades de vida diária, na adaptação

⁹ O termo “sociedade civil organizada” é cunhado no bojo da ascensão da sociedade burguesa em formulações produzidas por teóricos clássicos do “contratualismo social”, tais como, Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Porém, é com Gramsci (1982) que podemos apreender sobre o significado histórico deste conceito e suas manifestações sociais. Referimo-nos ao conjunto das obras do autor publicada como coleção “Cadernos do Cárcere”, produzido em meados da década de 1930, organizado por temas e publicados próximo dos anos de 1950 (no Brasil, a divulgação destas obras foi proibida no período do Regime Militar). É neste conjunto de obras que Gramsci contribui com o conceito de “Sociedade Civil Organizada” como um dos elementos contidos nos “planos superestruturais” da organização burguesa para reger a produção da vida em sociedade sob determinada ordem, a do mundo moderno. O conceito é apresentado pelo autor como um “conjunto de organismos privados” em relação ao “Plano Público”, “Sociedade Política” ou “Estado”. Na expressão de Gramsci, contida nas obras “Cadernos do Cárcere” (GRAMSCI, 2001, p. 20) e “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” (GRAMSCI, 1982, p. 10) é preciso compreender estes planos superestruturais da burguesia não como amorfos e sem relações, mas sim, como planos organizativos e intimamente conectados entre si, planos constituídos por e na luta de classes, como síntese de interesses diversos, antagônicos e contraditórios. Compreender Sociedade Civil como que autônoma e positiva é, no mínimo perigoso. O conceito e suas expressões serão debatidas com maior profundidade nos demais capítulos desta pesquisa.

comportamental e nas atividades manuais (principalmente produção de artesanato e cultivo de plantas) para os alunos daquela instituição.

Nesse sentido, as ações pedagógicas observadas limitavam os sujeitos para o exercício de um trabalho marginal/informal oferecido pela sociedade. No ano de 2006, as principais constatações foram sistematizadas e ficaram registradas em artigo científico, sob o título “Educação Inclusiva e o Leito De Procasto: o desafio do século XXI” (SANTI, et al, 2006).

Além do já exposto a respeito, vale destacarmos que em relação ao procedimento metodológico a pesquisa se identifica como um híbrido de pesquisa descritiva e pesquisa exploratória, conforme sustentam os estudos de Gil (2002), Bardin (1997) e Severino (2001). Descritiva, por objetivar descrição das características de determinada população ou fenômeno e que apresentam relações entre variáveis. Nesse caso, é comum o uso de técnicas de coleta de dados, tais como entrevistas, aplicação de questionários ou formulários e observação sistemática. As pesquisas descritivas podem objetivar o estudo sobre um determinado nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade.

Entretanto, nossa pesquisa apresenta um viés de pesquisa exploratória por declinar-se ao propósito de aprimoramento de ideias ou a descoberta sobre determinadas intuições ou fenômenos que demandam exploração. Em sua maioria, a pesquisa exploratória utiliza-se de levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de exemplares representativos do problema abordado, análise documental, entre outros.

No caso da pesquisa em tela, utilizamos basicamente de “análise de conteúdo”, a partir dos autores Bardin (1997), Gil (2002), Lakatos e Marconi (2003), sob técnicas de coleta de dados com referencial bibliográfico, bem como, coleta e análise documental.

A análise de conteúdo é uma ferramenta metodológica conhecida amplamente no universo acadêmico a partir das sistematizações da autora francesa Laurence Bardin, publicada inicialmente nos anos de 1970, sob o título “Análise de Conteúdo” e traduzida por Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro (1977), sendo caracterizada principalmente por analisar as comunicações, as linguagens de forma genérica, ou seja, que visam revelar determinadas práticas sociais contextualizadas historicamente. Enquanto técnica, orienta as fases da pesquisa no sentido da organização para coleta e dos dados em si para análise, a codificação de resultados,

as categorizações e as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações.

A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), dependerá essencialmente da abordagem metodológica empregada na pesquisa, portanto, das relações e vinculações do conjunto de pesquisadores que coletam e analisam o objeto, mesmo considerando o emprego da técnica de análise, no caso o uso de documentos (fontes historiográficas), a categorização e planificação dos dados coletados (quantitativos - frequência/regularidades e qualitativos - elementos léxicos e semânticos, entre outros).

Para a realização da análise de conteúdo utilizamos a pesquisa documental. Segundo Gil (2002) é preciso diferenciá-la da pesquisa bibliográfica pelo uso de suas fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica tem autoria diversa e específica sobre a análise de determinado assunto, as fontes documentais podem não ter tido ainda tratamento analítico, que dependerá do objeto de cada pesquisa, e uma vez analisado, “[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p. 42).

Consideramos documentação como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros” (ABNT, 2002, p. 2).

Concordamos com Almeida (et al, 2009) ao anunciar que as técnicas de investigação científica contemplam a análise de dados linguísticos no seu seio que serão conduzidos, face ao objeto, assim como face a uma teoria específica adotada pelo pesquisador, neste sentido, não há neutralidade na investigação científica, mas sim objetividade¹⁰.

Para a coleta de informações, junto aos professores que trabalham com os alunos com deficiência, utilizamos a análise de documentos entre os quais

¹⁰ Segundo Saviani (2013a), o postulado de vínculo direto entre neutralidade e objetividade é uma armadilha do pensamento positivista de desistoricização dos conceitos, do qual devemos depurar e refutar. Na educação, objetividade refere-se a uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere, se expressam ou não as leis que regem a existência de um fenômeno. Não existindo conhecimento desinteressado, não existe neutralidade, assim, “na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tende cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente” (SAVIANI, 2013a, p. 50).

destacamos os formulários de coleta de informações que o Conselho Municipal de Educação (CME) de Toledo-PR aplicou junto as instituições escolares da Rede Municipal de Ensino - escolas municipais (anexo nº 2). O objetivo da Comissão dos Conselheiros era descobrir a caracterização de formação dos professores que atendem os alunos da rede pública municipal em relação a formação inicial e continuada.

O instrumento utilizado pelo CME contempla dois formulários aplicados em momentos distintos (ano de 2016 e 2017), preenchido pelos secretários das escolas. O primeiro visou identificar o número de professores de cada escola, seus respectivos níveis de escolarização e de conhecimentos adquiridos por meio de formação continuada (nível *lato sensu*) relativos à área da Educação Especial.

O segundo formulário visou conhecer o número de professores formados por instituições públicas presenciais ou a distância (conveniadas ao MEC), de natureza públicas ou de direito privado; também quais eram as principais instituições formadoras dos professores que atuam com os alunos, público alvo da Educação Especial, das classes comuns de ensino.

Os dados coletados foram sistematizados em gráficos e algumas análises foram disponibilizadas ao Conselho Municipal de Educação e ao Fórum Municipal de Educação, sob o intento de auxiliar seus membros, com subsídios a partir da realidade concreta, no sentido da proposição de ações mais coerentes para o alcance das metas traçadas dos eixos do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no que destacamos os seguintes (BRASIL, 2014):

- a) Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem;
- b) Gestão Democrática e Participação Popular;
- c) Controle Social e Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho.

Nesse contexto temático e anunciativo das principais características da pesquisa registramos a sua apresentação em três capítulos:

O capítulo I foi dedicado à depuração de conceitos-chaves da pesquisa, bem como dos limites e possibilidades das políticas públicas. Investigamos a constituição histórica da escolarização da PCD e das políticas voltadas à formação de professores que atendem este público, apresentamos os principais determinantes contextuais das políticas educacionais em âmbitos mais abrangentes.

Como propósito didático demarcamos algumas diferenças entre a organização da política pública sem e com o fator da inclusão educacional. Esses estudos subsidiaram as reflexões sobre a temática da nossa pesquisa, ou seja, da literatura científica sobre a área, a respeito dos conceitos historicizados que envolvem o problema até chegarmos a discussão sobre a política para escolarização da PCD, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

No capítulo II, o objetivo foi destacar os principais dados históricos sobre a institucionalização e a escolarização da pessoa com deficiência no município de Toledo, destacando o atendimento ao público visto com maior comprometimento de suas funções, atendido a partir dos anos de 1970, considerando a escassez de material historiográfico sobre o tema.

Nossa pesquisa procurou alinhar as informações pronunciadas nos documentos das instituições de ensino e outros documentos locais de maneira que reuníssemos um conjunto de elementos articulados num processo de ordem temporal, econômica, social e política. Dados esses que pudessem elevar aspectos sobre a práxis social e as relações de poder de determinados grupos locais, de cada período histórico e vinculações, em níveis globais.

No capítulo III são apresentados os aspectos da política de formação de professores que atendem os alunos com deficiência refletidas na política pública de Toledo-PR sublinhando os elementos configurados pela inclusão escolar, neste sentido, dividimos os dados entre os professores que atendem a PCD no ensino comum e nos serviços de apoio a escolar.

Para tanto, foram utilizados vários documentos oficiais do município de Toledo, literatura histórica disponível no museu municipal, biblioteca municipal, instituições públicas e de direito privado, além de alguns documentos do acervo pessoal de algumas pessoas públicas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, dada a escassez de fontes historiográficas sobre o tema.

O Capítulo IV está direcionado à sistematização da análise das informações coletadas pelo Conselho Municipal de Educação de Toledo-PR, junto aos professores das escolas que atendem a PCD na rede municipal de ensino, além do estudo sobre documentos comunitários ou de instituições locais sobre a organização do ensino no município.

A análise sobre esses dados coletados visou estabelecer as categorias que caracterizam as principais marcas das políticas públicas para a formação de

professores na área da Educação Especial. Tais dados serviram também como base para tecermos relações com os conceitos presentes no capítulo I deste trabalho e para elaborarmos considerações a respeito dos questionamentos lançados no projeto da pesquisa, que se encontram presentes na introdução do trabalho.

1 AS POLÍTICAS VOLTADAS À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história exige recuos, coletas e análises de elementos aparentemente dispersos e sem relações.

Neste capítulo apresentamos a problemática que envolve a comunidade escolar, em relação aos processos inclusivos das Pessoas com deficiência, no tocante à institucionalização de atendimentos diversos, e dentre estes, a escolarização.

Para tanto, são abordadas as principais determinações que envolvem o conceito de Estado, política pública, políticas sociais, políticas educacionais e, finalmente, as políticas educacionais voltadas à PCD.

O capítulo está organizado em duas seções principais: A primeira apresenta algumas definições conceituais para a compressão dos caminhos adotados na pesquisa, entre estes destacamos os limites e as possibilidades da estrutura do Estado e o que compreendemos por formação escolar. Nesse ensejo, é tecido o conteúdo dos estudos sobre a política de educação especial no Brasil e suas determinações gerais nos espaços formais de escolarização, dividindo didaticamente os elementos de antes e depois da política pública de inclusão escolar.

A segunda seção versa sobre a formação de professores, sob a égide da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, portanto, para atuação do professor com a PCD, no Ensino Comum. Também apresentamos destaques sobre a implantação e implementação do programa de formação de professores do MEC para atuação no serviço de atendimento de apoio escolar, bem como, algumas informações a respeito do serviço de atendimento escolar exclusivo para determinados tipos de deficiência.

Tais estudos são considerados fundamentais para assimilarmos o percurso histórico da Educação Especial, nos aspectos da escolarização da PCD e da política de formação de professores para o atendimento destinado a este público, no município de Toledo-PR.

1.1 Estado e política pública: o “nó Górdio”

Para a apresentação dos estudos sobre as políticas educacionais para pessoa com deficiência, enquanto política social-educacional e ultrapassarmos o caráter aparente do descrito nos próprios documentos oficiais do Estado realizamos o exercício descrito Kosik (2002, p. 18), conhecido como *detur* ou decomposição do todo analisado.

Ao discutirmos a problemática sobre a formação dos que atendem a PCD, sob o viés da política de educação inclusiva nos deparamos com as seguintes questões: afinal, as propostas de educação formal moderna visam a transformação da realidade trinchada para a classe trabalhadora, em relação às pessoas com ou sem deficiência? Quais seriam as possibilidades contributivas da estrutura educacional para esse propósito social?

A analogia que empregamos na questão é o mito da literatura grega chamado “nó Górdio”. Trata-se de uma história lendária do século VIII a.C sobre um nó criado pelo Rei Górdio, em uma coluna num templo em homenagem a Zeus, sob o intento de ser impossível a sua conversão, em consequência não haver outro reinado sobre o território da Frígia (Ásia Menor). Assim, a condição de sucessão do reinado estava atrelada a ação de desatar o nó.

No caso de uma relação metafórica, referimo-nos a um problema colocado à classe trabalhadora e que divide, historicamente, os teóricos que estudam o fenômeno educacional, de modo geral. Trata-se da possibilidade ou impossibilidade de uma educação revolucionária, a partir do uso dos aparelhos do Estado. Afinal, tivemos exemplos da história moderna onde vários aparelhos superestruturais foram criados ou revertidos ao benefício da classe burguesa, quando esta classe acende historicamente como dominante, sob a égide da organização capitalista de produção.

Tal questão também foi percebida como precípua por alguns teóricos brasileiros na década de 1970, entre estes Demerval Saviani, diante da análise das principais matrizes pedagógicas trazidas e desenvolvidas no Brasil, com reserva a manifestações contextuais locais. Saviani e seus colaboradores buscaram compreender as ações conjugadas pelo Estado, a respeito das pessoas que estiveram na história, à margem dos bens culturais, dentre estes bens, a escola.

Nos referimos ao problema da marginalidade, e ao contrário do que apresentam alguns defensores de determinados projetos sociais-educacionais, Saviani elevou a marginalidade como produto de uma determinada estrutura social e, ao mesmo tempo como possibilidade produtora de desenvolvimento histórico. Referimo-nos às posições teórico-filosóficas das teorias pedagógicas descritas por Saviani (2012; 2013a): teorias não críticas (pedagogia tradicional, nova e tecnicista); teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista).

Para aprofundarmos nossos estudos, tomamos como ponto de partida algumas premissas, tais como: a) a PCD esteve historicamente na condição de marginalizada da sociedade e da escola; b) a escola, no Brasil, foi construída como uma referência direta a educação formal e concebida, historicamente, como redentora das mazelas sociais, sobretudo, a partir do século XVIII; c) essa escola foi constituída como um dos instrumentos de consolidação da classe burguesa no poder, por meio da bandeira de ordem social democrática, própria do direito civil; d) o acesso à escola universal, gratuita e obrigatória é necessário e reconhecidamente foi oferecida, pelo Estado burguês para a classe trabalhadora e, nesse ensejo, a PCD apresentou e ainda apresenta, um relativo acesso à escola; e) o acesso à escola é uma referência direta à integração social da PCD.

Mas, se o Estado faz parte da superestrutura social e cria mecanismos para a reprodução do *status quo*, logo, nada que parte dessa instituição pode ser força motriz para a superação das relações existentes, que produzem marginalidade/exclusão. Tampouco, poderíamos considerá-la como possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos a ela confiados ou como instrumento catalizador de desenvolvimento pleno e universal da sociedade. Destarte, a PCD pertencente (em sua maioria) à classe trabalhadora, por consequência, estaria mesmo que na escola, fadada à lógica da sua manutenção na condição biológica inicial ou “defeito primário”¹¹.

Eis um nó na lógica dedutiva empregada anteriormente e que, num primeiro momento, se apresenta como insolúvel. Por isso, considerável número de pesquisadores tendeu a não se envolver em discussões sobre a escola e a formação

¹¹ Defeito primário é considerado o defeito, anormalidade significativa de ordem orgânica, morfológica biológica-fisiológica, funcional e/ou sensorial e, contraditoriamente, sob o prisma da psicologia histórico-cultural ele não significa apenas limitação, mas estímulo na direção da supercompensação e do desenvolvimento da personalidade (VYGOTSKI, 1997).

de professores, abarcando uma proposição pedagógica calcada nas relações sociais existentes neste período histórico. Para esse grupo de pesquisadores, somente uma educação pós revolucionária seria capaz de produzir desenvolvimento pleno da pessoa com ou sem deficiência, como ato coletivo.

Apesar de reconhecermos as condições ou estrutura do Estado, seus aparelhos e suas criações destrutivas de desenvolvimento social coletivo, acreditamos que há necessidade de conhecermos mais dos elementos dessa estrutura, justamente dos seus limites deste período histórico, e para empreendermos sobre as possibilidades de superação. Pois, a história não é uma estrutura fechada, harmônica, pelo contrário, é determinada por elementos diversos e dinâmicos. A história apresenta manifestações e representações sociais que permitem conhecer com mais possibilidades o nó da educação transformadora ou, o que Barroco (2011) nomeia como a construção de uma “educação social”. Portanto, partimos para a exposição do próprio conceito de Estado moderno, na sua organização brasileira, reconhecido oficialmente como o Estado de Direito Civil. Nas palavras do autor jurista André Franco Montoro, trata-se

a) o Poder Público representado, no Brasil, pela União, os estados e os municípios, com todas as suas ramificações: ministérios, secretarias, departamentos etc.; b) as autarquias e outros órgãos, que têm personalidade jurídica distinta da do Estado, mas que a ele se ligam intimamente, por serem por ele criados e exercerem funções públicas; é o caso do Instituto de Arrecadação Previdenciária e Assistência Social (LAPAS), Instituto do Café, Ordem dos Advogados do Brasil, Banco Central etc.; c) as organizações como a ONU, UNESCO, FAO etc., que são órgãos supracionais reconhecidos pelos Estados e que mantêm relações jurídicas com organismos governamentais e não governamentais. (MONTORO, 1983, p. 6).

Entretanto, a definição apresentada de Estado moderno, suas ramificações e mesmo as ações desta organização, quando analisadas apenas pelo viés da jurisdição, limita nossa compreensão sobre as fronteiras e as possibilidades dessa instituição, uma vez que o Estado é caracterizado nessa lógica como autônomo e neutro. Entretanto, reconhecemos uma estrutura, reconhecemos as leis do Estado, as manifestações e lutas históricas dos movimentos sociais a respeito, no caso da PCD. Parte considerável da história da PCD está disponível na legislação brasileira. Porém, se adotarmos esse limite conceitual de Estado moderno o nó Górdio jamais poderá ser desatado, pois, estaríamos atrelando essa instituição social ao mais alto nível de

desenvolvimento da organização social. Estaríamos compactuando com a naturalização das diferenças sociais e o direito individual. Assim, confirmar-se-ia o “fim da história”¹², propalado por autores, tais como, Francis Fukuyama ao apresentar que “Dos diferentes tipos de regimes surgidos no curso da história da humanidade, desde monarquias e aristocracias até as teocracias religiosas e as ditaduras fascistas e comunistas deste século, a única forma de governo que sobreviveu intacta até o fim do século XX foi a democracia liberal” (FUKUYAMA, 1992, p. 80). Ora, o Estado como instituição social criada pela burguesia não é neutra, tampouco amorfo, neste sentido, ele é fato, mas também é movimento, assim como, as instituições que cria e mantém.

Para aprofundarmos essa temática, apresentamos dois conceitos de Estado que convergem e divergem, em alguma medida, mas que contribuem para responder à questão de possibilidade ou não do uso dos aparelhos ou instituições do Estado, dentre eles a educação formal.

O primeiro conceito refere-se aos escritos dos autores Karl Marx e Friedrich Engels (1998) e Engels (2002), com um panorama explícito da natureza e dos limites dessa organização social e o segundo conceito é trabalhado a partir de Faleiros (2009), com a compreensão de possibilidades de intervenção social nesse aparelho.

Segundo Marx e Engels (1998),

Vemos, portanto, como a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções (Umwälzungen) nos meios de produção e de transporte. Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia veio acompanhada de um progresso político correspondente. Estrato social oprimido sob o domínio dos senhores feudais, associação armada e com administração autônoma na comuna (3); aqui cidade república independente, ali terceiro Estado tributário da monarquia; depois, na era da manufatura, contrapeso à nobreza na monarquia estamental ou absoluta; base principal das grandes monarquias de uma forma geral, **a burguesia conquistou finalmente para si, desde a criação da grande indústria e do mercado mundial no moderno Estado representativo, o domínio político exclusivo. O poder estatal moderno é apenas uma comissão que administra os negócios**

¹² Ao expressarmos “fim da história” referimo-nos ao livro, considerado *best-seller* no mundo acadêmico “O Fim da História e o Último Homem” (1992), do sociólogo americano Francis Fukuyama. Neste livro o autor discute o movimento político e econômico de esquerda ou comunista, estabelecendo que já houve tentativas frustradas de superação da organização societária moderna e que chegamos ao fim possível da história ou o último estágio de avanço econômico mundial e o melhor modelo de organização, baseado na Democracia e na economia de mercado, numa declarada lógica evolucionista, contrariando as acepções de história, sobretudo, que partiram de Karl Marx. Fukuyama reconhece que algumas formas alternativas de organização podem coexistir, sem que essas sejam prolíferas.

comuns do conjunto da classe burguesa. (MARX e ENGELS, 1998, p. 9 - grifos nossos).

Ainda segundo Engels (2002),

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é 'a realidade da idéia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. **É antes um produto da sociedade**, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário **um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'**. **Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado** (ENGELS, 2002, p. 191- grifos nossos).

Portanto, para Marx e Engels o Estado é uma instituição política, criada pela classe burguesa, que acende ao poder por contextos de desenvolvimento das forças produtivas e por sucessivas e históricas tensões e lutas. Tal organização é eleita e adaptada, conforme as demandas que correspondem aos inevitáveis conflitos gerados pelo contínuo desenvolvimento das forças produtivas e a relação de propriedade como privada, a que chamamos de crises do capital (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, a dinâmica do Estado corresponde aos resultados das lutas entre as classes sociais. Esta é uma marca lógica indicativa de que as organizações sociais e a própria história não chegaram ao epílogo, tampouco, que o Estado seja uma organização neutra e amorfa.

Faleiros (2009) contribui com o destaque de aspectos históricos do atual Estado moderno como promotor das condições para reprodução do capital, em detrimento da exploração da classe trabalhadora com o conjunto de organizações e instituições superestruturais, valendo-se de ideologias, que enfatizam o individualismo, por exemplo. Na mesma direção corroboram Melo e Silva (2016) que relacionam ideologia e hegemonia a partir de uma leitura gramsciana.

É importante a conquista do domínio da direção intelectual e moral, campos em que a ideologia, a cultura e a educação ganham importância. A luta pela hegemonia passa pela construção de uma ideologia. Isto é, a ideologia funciona como fator de aglutinação de várias articulações sob o comando de um grupo hegemônico, que transforma os seus interesses em universais (MELO e SILVA, 2016, p. 155-156).

Uma das expressões do mecanismo ideológico burguês é a individualização dos direitos que, na forma da lei, são apresentadas como comuns, no Brasil. Utilizamos como referência os direitos direcionados à PCD, representado pela Lei 13.146, de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que altera, inclusive o Código Civil brasileiro. A partir deste dispositivo a PCD não é mais considerada “incapaz”, pode, a depender do caso, adquirir propriedade, casar, entre outros. Entretanto, o fato de poder não significa que as condições de sujeito de novos direitos civil lhes sejam garantidos. A própria premissa legal significa que deixa de ser assegurado, para a maioria dos casos de PCD o seu provimento básico (benefícios sociais específicos), que haviam conquistado historicamente como categoria, tais como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), acúmulo de benefícios sociais, etc. Ou seja, a PCD deixa de ser compreendida como “desgraçada” ou “desfavorecida” socialmente, mas, que portava direitos civis garantidos pela legislação, para passar a ser reconhecida à lógica liberal do Direito, como “responsável pelo seu fracasso”, com mérito ou demérito individual, como sujeito que deve adquirir os benefícios sociais na sociedade do mercado, segundo seu esforço.

Nesse sentido sim, passaram a ser integrados como legítimos “cidadãos” pertencente a classe trabalhadora moderna contemporânea. O que lhes fica assegurado é, no máximo, seu direito reivindicatório representativo, por segmentos cada vez mais específicos e limitados. Por isso, chamamos a atenção para o poder da ideologia do Estado de Direito liberal, pois, os direitos e interesses apresentam-se como universais, mas as condições para o alcance não são iguais.

Confirmamos, portanto, que o direito, por parte do Estado democrático é regido pela Lei Positiva e que todos devem interpretar, valer, responder e requerer por si mesmo, ou ainda da compreensão do Direito Civil ser circunscrito pelo viés individual e subjetivo. Tais elementos desfavorecem a união entre grupos, que possam identificar-se pelas condições de acesso aos direitos e de reivindicar direitos sociais ao Estado. A título de exemplo, apresentamos o reconhecimento de maiores direitos diante da Lei, da PCD. No entanto, não lhes são garantidas as condições materiais de acesso à propriedade materiais ou imaterial de necessidades e, por esse motivo, a inevitabilidade dos pais dos alunos com deficiência requererem, sucessivas vezes, os direitos dos seus filhos, por meio de processos jurídicos, em instâncias jurídicas determinadas por áreas, cada vez mais diversas, dentre os quais as áreas da promotoria pública.

Segundo Faleiros (2009), essa lógica individual e restritiva do direito caminha na mesma direção empregada nas políticas sociais próprias ao capitalismo, em seu estágio atual. Em outros contextos históricos, podemos experienciar, com maior expressão, o direito concebido, reconhecidos e reivindicado a partir do reconhecimento das condições materiais desiguais de acesso aos bens, ou seja, a partir da luta de classes e não como expressões individuais ou de grupos tão restritivos. Obviamente, reconhecemos os limites das conquistas de direitos sociais porque, paradoxalmente, reproduzem e representam a manutenção das classes sociais. E, nesse sentido, essa forma de reorganização do Estado e suas instituições possibilitam também revelar as contradições entre capital e trabalho das quais lhes são próprias.

Assim, as políticas sociais, pela representação do Estado, sob a égide do capital, confirmam a necessidade de conceder determinados “benefícios” a ambas as classes sociais e o faz, conforme se apresentam os resultados de acirramento entre estas antagônicas e irreconciliáveis classes,

[...] o Estado é apresentado com um árbitro neutro, acima das classes e dos grupos sociais. Por intermédio do Estado-árbitro vão ser favorecidos os mais desfavorecidos no mercado, em razão de insuficiências pessoais ou individuais, de rendimento, de organização e de estatuto. Em princípio, o Estado deve restabelecer o equilíbrio social e econômico do mercado para que todos possam retirar daí certas vantagens (FALEIROS, 2009, p. 48).

Conforme apresenta Faleiros (2009), para que haja o equilíbrio necessário, o aparelho do Estado deve gerenciar (medir, analisar e intervir) sobre os seguintes elementos principais: as forças produtivas, o mercado (oferta e procura) e as relações de forças dentro de um mesmo poder. Em relação a este último ponto destacamos que, sob interesses de diferentes grupos da mesma classe, na ordem também política o Estado realiza concessões ou incentivos às diferentes e antagônicas classes sociais, sob o viés de determinadas políticas públicas, assim como, o faz a diferentes fatias de uma mesma classe.

Junto das ações econômicas liberais ou neoliberais também são produzidas ações ideológicas, que visam naturalizar e atribuir valores às diferenças e a uma suposta igualdade social (oportunidades para os todos os seus cidadãos), bem como, do melhoramento do bem-estar social, seja por maior segurança, mais saúde, seja por mais educação.

Compreendemos, nessa direção, por política pública, o direcionamento econômico e ideológico conduzido pelo conjunto de políticas que caracterizam uma intencionalidade do grupo hegemônico, que controla o Estado. Trata-se de um elemento que foi produzido e manifestado pelo resultado da luta de classes, em um determinado período histórico. De acordo com Faleiros (2009), a burguesia intervém, por meio da política pública (Estado) nos segmentos de reprodução e desenvolvimento das forças produtivas, assim como, na amenização do corolário ou resultados do acirramento entre as classes, e direciona parte da sua política pública à fatia da sociedade mais vulnerável e mais propícia ao tencionamento social.

As políticas sociais voltadas ao estabelecimento da renda mínima (auxílio social) ou “o mínimo”, por exemplo, são regidas pelo princípio de manter o trabalhador vivo, como candidato ao exercício do trabalho ou como elemento catalisador, já que está sujeito à convivência comunitária. Outrossim, por meio dessas políticas, se garante o poder mínimo de consumo por parte dessa fatia da classe trabalhadora (FALEIROS, 2009). Paralelamente há outras políticas públicas e ações por parte do Estado para atender segmentos específicos, no sentido do financiamento e/ou incremento de determinados setores da indústria, do comércio e dos serviços privados, e sob nosso entendimento há ações que podem até mesmo desoprimir determinadas e crescentes organizações econômicas marginais.

Contraditoriamente, é preciso reconhecer que as políticas podem possibilitar sim o trabalhador estar vivo para fazer história, na expressão de Marx e Engels (2002), tendo em vista, que as condições materiais, as quais muitos trabalhadores estão condicionados, não garantem o provimento da sua existência. Ou seja, em parte, as políticas sociais representam uma redistribuição da riqueza, mesmo que se reconheça a imensa desproporcionalidade na forma capitalista de produção.

Assim, a política do salário mínimo no Brasil, por exemplo, corresponde à força de trabalho vendida, porém essa remuneração não é suficiente para o provimento do que é garantido pelo próprio direito de Estado burguês brasileiro, eis uma contradição. Pelos elementos que constituem as condições fundamentais de existência humana e de desenvolvimento humano, a classe trabalhadora vem lutando, sobretudo, a partir da década de 1990 pela manutenção das políticas trabalhistas-salarias e por outras políticas públicas mínimas e não mais pelo aumento do salário mínimo ou por maiores alcances das políticas públicas. Esse fenômeno projetivo, por parte da classe trabalhadora, tem acontecido e representa o contexto atual da luta de classes.

Por outro lado, somos sabedores que as políticas sociais tendem a reprodução da ordem vigente e são reflexos de marginalização/exclusão ascendentes. Já, a marginalidade é produzida por essa ordem ou forma de organização social, que tende a produzir mais pessoas com deficiências, no caso, do que a de diminuir seu contingente populacional. Esse coeficiente é confirmado pelos documentos internacionais da Organização Mundial da Saúde (OMS), ao reconhecerem a relação entre economia e saúde da população, nesse caso, do número de pessoas com deficiência, em relação à pobreza ou faixa de renda

A saúde também é afetada por fatores ambientais, tais como água potável e saneamento, nutrição, pobreza, condições de trabalho, clima, ou acesso a atendimento de saúde. Como a Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) tem alegado, a desigualdade é uma das principais causas dos problemas de saúde e, portanto, da deficiência (OMS, 2012, p. 4).

Por políticas sociais no estado burguês compreendemos, portanto, o conjunto de políticas destinadas a públicos em específico. Via de regra, trata-se daqueles, cujo sistema precisa intervir para amenizar tensões ou situações de barbárie, provocadas pelas próprias condições econômicas desumanas de existência. Trata-se da consequência inerente, deste modelo de organização do trabalho humano, em escala mundial e que pode refletir, em maior proporção, sobre determinados grupos sociais, em determinados locais (ANTUNES, 1995; 2013).

Precisamos nos atentar que as mudanças evidenciadas em relação às políticas sociais, vivenciadas na história da política nacional, estiveram dentro dos limites do conservadorismo. Nesse sentido, não se nega a força dos movimentos sociais das classes subordinadas, mas resgatamos as fronteiras dessas políticas. As políticas de acessibilidade, por exemplo, inegavelmente corresponderam e, ainda correspondem, a elementos indispensáveis para inclusão social da PCD, porém, também são expressões da dialética de luta entre contrários, pois, engendram-se mais no plano ideológico do que, de fato, promotora da materialização da universalização dos direitos fundamentais para PCD.

Podemos utilizar novamente a análise da Lei 13.146, de 2015, que considera políticas e ações específicas para “quebrar barreiras” de aspectos: urbanísticos, arquitetônicos, de transportes, das comunicações e das informações, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015a). Tais elementos, no plano do direito, são alocados como se fossem garantidos materialmente e fossem suficientes em si mesmos para o

pleno desenvolvimento humano da PCD e da efetiva apropriação dos bens culturalmente construídos, em seus níveis mais desenvolvidos.

Ressaltamos outro reflexo das políticas atuais destinadas à PCD e outros grupos sociais, no sentido de que são aplicadas possibilidades de benefícios sociais a uma restritiva população, sob critérios cada vez mais exigentes. Essas políticas, via de regra, são direcionadas a habilitação ou reabilitação do sujeito para o mercado de trabalho, ou ainda, para alguma forma de adquirir renda no mercado informal.

Assim, tais políticas, ao mesmo passo que visam manter um certo controle sobre a satisfação das instituições sociais e defesa dos direitos da PCD, também corroboram com a ideologia do individualismo. É produzido um consenso de que os beneficiários não adquirem propriedade ou não provêm suas necessidades materiais e imateriais porque são incompetentes sociais, já que a liberdade e a oportunidade de adquirir propriedade são iguais para todos diante da Lei.

Nesse sentido, o próprio Estado, sob determinado consenso social e na anuência da maioria dos trabalhadores, tem instituído a justificação de “desigualdade” em relação a rendimentos, sob a alegação de competitividade e competência para o acesso aos bens culturais, prescrevendo a própria justiça social como de merecimento equitativo.

Outro viés da política social é o direcionamento para o mínimo, na direção de cobertura dos riscos sociais, principalmente destinada as pessoas sujeitas à vulnerabilidade de “interrupção ou perda de renda” (FALEIROS, 2009). As políticas sociais, em diferentes orbes do sistema estatal, empregam, como políticas de renda mínima¹³, desde as primeiras proposições no Brasil (década de 1980) o correspondente máximo aproximado a 30% (por cento) do salário mínimo. Consideramos que ao tratar de direitos sociais mínimos, nesta lógica, estamos também empregando como sendo máximos, porque as políticas sociais tendem a não beneficiar a possibilidade de acúmulo de benefícios.

Ao realizarmos um exercício simples de listar o que seria necessário para a manutenção da vida individual e de uma prole e/ou família, nas diferentes regiões do Brasil, seguramente chegaríamos a não correspondência ou a uma contradição fundamental. Referimo-nos a relação entre o que é garantido como direito universal e o necessário para o desenvolvimento integral dos sujeitos e da sociedade, em relação,

¹³ Por políticas de renda mínima compreendemos repasse direto de renda do Estado às famílias mais pobres, sob determinados condicionantes e sob determinados cálculos (BRASIL, 2016).

às políticas sociais oferecidas, e ainda, às que a população, de fato, adquire. Por esse viés, entendemos porque pode haver o aumento de direitos em determinados período histórico, pois o aumento revela o seu reflexo, no caso, o fato de não haver direitos garantidos de realização.

Assim, vemos o programa de política social do Estado burguês moderno, à classe trabalhadora, na sua forma material e imaterial. Na sua correspondência imaterial elevamos o fenômeno social paradoxal e ilusório de amortizar e recrudescer a consciência sobre a desigualdade. No caso, que a desigualdade social não é produção individual, mas sim, resultado da forma de organização da produção social da vida e da forma de distribuição dos seus bens.

Por essas razões, a relação do Estado com as demandas da sociedade, sob as regras do capital, não pode ser compreendida por um viés simplista, positivo ou determinista, pois, há uma complexa teia de relações nas quais se forjam as políticas sociais, dentre elas, às destinadas à educação voltadas à PCD. Dessa forma, devemos nos ater ao surgimento das políticas voltadas às PCD, bem como, às sucessivas reformas do campo das políticas educacionais para o público desta especificidade. Nas políticas sociais há relações entre os seus objetos, objetivos, e período histórico circunscrito, em relação, a vínculos estreitos com os interesses de classe. Relações essas não são declaradas na legislação, tampouco nos respectivos históricos oficiais destas políticas públicas.

Sem que haja um entendimento puramente maquiavélico¹⁴ ou fatídico do Estado, enquanto árbitro justaposto a serviço da burguesia, buscamos outras contribuições conceituais de Faleiros (2009).

O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz de bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. **O Estado é uma relação social. Neste sentido é um campo de batalha**, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas.

Se não se considera o Estado como o resultado de um consenso social para evitar a “guerra de todos contra todos”, então é preciso situá-lo no contexto global da sociedade. **O Estado é**, ao mesmo tempo, lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma

¹⁴ Referência a Nicolau Maquiavel (1469-1527) e sua obra mais conhecida “O príncipe”, escrita em 1513, e que, ao analisar os diferentes líderes políticos na história, apresenta algo novo para aquele momento histórico, daí tornou-se um autor marcante, considerado clássico: um ideal liberal, para sua época de “Estado” e de “governo/governabilidade”, sob o prisma de centralidade política.

organização burocrática, **uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num determinado território como o interesse geral** (FALEIROS, 2009, p. 52 – grifos nossos).

Ora, se há a compreensão de que a natureza do Estado se forja na contradição, há possibilidade de uso dos seus aparelhos por parte da classe trabalhadora sobre as políticas de Estado, entre elas as sociais-educacionais.

Segundo Faleiros (2009),

O Estado resume, condensa e mediatiza as relações sociais, por meio das correlações de força da Sociedade Civil Organizada. O Aparelho Estatal **não está somente** em função dos interesses da classe dominante [...] o Estado é hegemonia e dominação. (FALEIROS, 2009, p. 52 - grifos nossos).

Podemos afirmar, pelos excertos, que historicamente o Estado foi criado e esteve para gerir os interesses da classe burguesa, todavia, esta instituição pode não atender somente a uma direção, uma vez que ela é expressão de correlação de forças. Segundo Marx e Engels (1998), o Estado pode ser apropriado pela classe trabalhadora quando esta passa a ser hegemônica, para um momento de transição entre formas diferenciadas de organização das forças produtivas.

O proletariado utilizará o seu domínio político para subtrair pouco a pouco à burguesia todo o capital, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para multiplicar o mais rapidamente possível a massa das forças produtivas. (MARX e ENGELS, 1998, p. 29).

A política educacional, como uma das políticas públicas desenvolvida no estado burguês, se dirige ao atendimento das demandas do sistema produtivo desta sociedade. Nesse sentido, o sistema educacional está alinhado a um modelo de formação em específico, porém, esse também sofre influências do nível de consciência e organização dos que estão sujeitos à tais políticas.

Assim, para Lima (2006), “toda política educacional é explicitada por um modelo de homem que se quer formar em dados momentos históricos, o que requer escolhas, critérios, seleções, materiais e conteúdos, demandados por um governo, que implanta projetos educacionais” (p. 56). Dialeticamente, segundo Luxemburgo (1988, p. 147), a instituição escolar pode ser também convertida no “principal sustentáculo espiritual do proletariado”, como classe revolucionária.

Ora, no panorama histórico geral, segundo Lima (2006) e Gentili (1998; 2009), a política educacional tem se direcionado aos interesses do capital e da reprodução dos ideais liberais, veiculando projetos que referenciam as leis do mercado à gerência dos serviços educacionais, entre eles a: instrução de nível mínimo ou limitado, a responsabilização individual dos alunos e das suas famílias pelo sucesso ou fracasso, a responsabilização dos profissionais da educação pela sua própria formação/qualificação, a flexibilidade gerencial, a privatização indireta dos serviços educacionais, o dinamismo e a equalização dos conflitos sociais, entre outros elementos.

Compreendemos que, a política educacional voltada à PCD, pode estar alinhada à lógica apresentada pelos autores supracitados, pois, não se diferencia neste aspecto, principalmente, se observarmos, como Klein e Silva (2012), que a proposição de formação humana, inclusive a destinada à PCD é um elemento que se insere no sistema que organiza a produção da vida. Para esses autores é, pelo viés das relações de trabalho, que se manifestam tais políticas e, assim, adquirem sentido, em diferentes fases de desenvolvimento produtivo social, a depender da comunidade a qual se inserem, em grau ou fatia do sistema produtivo local e global em que se apresentam.

Em sentido oposto, uma concepção que concebe o homem como um campo aberto - pelo trabalho - a infinitas possibilidades, dá ênfase à capacidade humana de transformar sua própria realidade e, neste sentido, a deficiência passa a ter como referência não uma forma ideal abstrata e inatingível, mas uma possibilidade que pode e deve ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, configurando uma responsabilidade que se estende à sociedade na qual ele se encontra integrado (KEIN; SILVA, 2012, p. 25).

Pelo exposto, afirmamos que a política educacional voltada para a PCD, no estado burguês, orienta para a direção da liberdade de oportunidades à possibilidade de superação das condições dos sujeitos a ser construída por ele mesmo ou pelos seus responsáveis legais. Porém, sabemos que o desenvolvimento das PCD só é possível quando criadas, coletivamente, as condições de superação, como sujeitos históricos.

Portanto, a inclusão da PCD na escola comum não é uma política pontual e positiva do estado brasileiro, a partir da década de 1990, por mais que haja uma política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e que a esta problemática possa ser atribuída algumas peculiaridades. Da mesma forma não

podemos atribuir o conceito de exclusão (sistemas ou instituições) como produtos negativos ou anomalias de um sistema positivo a serem corrigidos de forma pontual.

O conceito de exclusão está relacionado à camada populacional que é marginalizada por um sistema que produz as desigualdades sociais, pela acumulação da propriedade como privada, por consequente, produz barbárie e pode produzir PCD em escalas ascendentes.

Nesse sentido, a contradição se apresenta na forma de organização do trabalho, que proporciona condições materiais divergentes de desenvolvimento humano. Segundo Barroco (2007), ao trazer dados de documentos internacionais, afirma que as condições produzidas no mundo do trabalho não só têm produzido pessoas com deficiência, como também tem provocado a morte do trabalhador.

Não se pode deixar de acrescentar que o processo produtivo pode provocar a deficiência ou morte. Segundos dados de 2001 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (s.d.), cerca de 2,2 milhões de pessoas de todo o mundo morrem anualmente de acidentes do trabalho ou de doenças relacionadas a ele (BARROCO, 2007, p. 154).

Ainda, de acordo com a autora, a lógica empregada pelas empresas é uma equação que inversa proporcionalmente os seguintes aspectos do trabalho: maior segurança do trabalho corresponde a maior custo de produção e a menor competitividade no mercado.

Nessa continuidade questionamos se a política educacional estatal de educação inclusiva poderia ser identificada como “educação compensatória”, já que está colocada num sistema produtivo calcado nos valores de mercado. Se seguirmos a lógica empregada por Saviani (2012), quando apresenta a educação compensatória, como não constituída numa teoria e sim antes numa forma de conceber a educação como função de equalização social, logo, desobrigada de ser um mecanismo promotor de desenvolvimento humano, provavelmente a resposta tenderia a uma afirmativa.

Por outro lado, quando a proposição da educação inclusiva não limita os problemas sociais à educação formal, ela pode ser identificada como promotora do desenvolvimento humano, pelo acesso e apropriação da cultura, e, quando essa promove as condições de acesso, ela pode corresponder a um crítico e frutífero instrumento pedagógico no campo da educacional, a que se anteciparia ao desenvolvimento econômico.

A partir das apresentações iniciais dos principais termos veiculados na pesquisa optamos pela investigação na área da educação especial, ligada aos conceitos ligados à perspectiva de inclusão e exclusão/marginalidade. Reconhecemos as críticas apresentadas nesse período histórico, em relação à tendência de as pesquisas na área educacional serem cada vez mais restritivas e focalizadas. Concordamos que, de fato, restringir um objeto de estudo a ele mesmo pode dificultar compreensões mais causais ou globais sobre as problemáticas educacionais e suas possibilidades resolutivas, principalmente, em relação às demandas da classe trabalhadora.

Mesmo conscientes dos riscos apresentados, nos declinamos a um campo de investigação específica na área da educação formal a qual procuramos justificar, ao mesmo passo que nos desafiamos não sucumbir aos limites das “micro relações” que compõem o objeto de análise. Assim, como alertam Klein; Silva (2012), a discussão sobre educação especial e o projeto de inclusão escolar da PCD, na formação de professores, precisa perpassar as relações contraditórias que envolvem os conceitos de deficiência, diferença e desigualdade social.

Além do exposto, nossas proposições tendem não só à verificação do fenômeno educacional, como também, às possibilidades de transformação de elementos identificados como não pertencentes de uma educação transformadora. Desse modo, a “práxis educativa”, nas contribuições de Sanches Vázquez (1977), não se limitam à interpretação o mundo, mas também podem ser guia estruturante para as suas possibilidades de transformação.

A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é, tampouco, a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1997, p. 208).

Essa premissa direciona a pesquisa para o detalhamento dos elementos que constituem a materialidade ou as manifestações da organização social vigente, principalmente, na identificação e caracterização dos elementos sociais de maior expressão e possibilidades intervencionistas para a classe trabalhadora.

Como exemplo, apresentamos os conselhos populares congêneres à defesa dos direitos sociais-educacionais destinados a públicos específicos. A tais instituições é pronunciado a possibilidade coletiva de ações diversas, por exemplo, a de requerer direitos, manifestar posicionamentos em relação às políticas públicas, criar instituições sociais, entre outras. Mas, que perspectiva de conselho popular tivemos na história? Qual é sua definição? Como os conselhos são compostos? Quais têm sido suas atividades principais?

Em relação ao Brasil, a Constituição Federal vigente (1988) reconhece os conselhos como sendo uma instituição social de expressão de um Estado Democrático. Pelo estado de direito os conselhos são regrados em várias instâncias como organismo de controle externo do Estado, principalmente sobre o poder executivo, exercendo funções de fiscalização, julgamento de ações da organização a que se refere e proposições reguladoras (BRASIL, 1988, Art. 31). Porém, tal instituição, quando submergida à organização social de classes burguesa, é regida e mantida pelo Estado com formas tradicionais de centralização do poder. Por exemplo, por meio de exigências burocráticas para o reconhecimento de institucionalidade e manutenção das atividades.

Uma das características marcantes dos conselhos populares, permitidas nas regulamentações dos estados democráticos, é a disparidade entre os interesses públicos e de direito privado, no reflexo da composição dos seus membros. É comum a composição dos membros dos conselhos populares serem alteradas a cada alteração da gestão política, principalmente as de esfera municipal, contudo, mantem-se tal disparidade. Essa característica revela uma forma de controle do Estado em relação às organizações e manifestações sociais populares.

Entretanto, segundo Martorano (2011, p. 49), nos chama a atenção para realizarmos um recuo histórico e internacionalmente também. Nos traz, como exemplo, os movimentos sociais ou organizações populares do século XX, com experiências exitosas de conselhos que foram instrumentos políticos expressivos de trabalhadores, voltado às demandas dos mesmos, na tentativa de construir uma nova sociedade.

A título de exemplo o autor apresenta

A exemplo da Comuna de Paris e dos Sovietes em 1905 e 1917, foram fruto da própria luta dos trabalhadores e não de uma prévia invenção de seus líderes políticos ou de intelectuais socialistas. Dessa forma, o

movimento operário e socialista coloca na prática a questão da *forma* do novo Estado e do novo regime político. Ou seja, através de sua ação espontânea, os trabalhadores enfrentavam o problema da construção da democracia socialista não para dar um *novo conteúdo a forma antiga* – a da representação tradicional parlamentar; mas para superar o velho conteúdo expresso na estrutura do Estado antes existente, tornando possível a emergência de uma nova forma relacionada com o outro Estado que surgia. (MARTORANO, 2011, p. 49).

Aprofundando a questão, Martorano (2011) recupera as elaborações de Lenin (1989), Lukács (1976) e Gramsci (1976) no sentido de indicar que não há um sistema puro ou ideal de conselhos populares, há manifestações históricas desta instituição. Assim, em determinados contextos, os conselhos se revelaram mais recrudescidos na organização proletária, principalmente, quando impedidos pelo estado burguês. Porém, em outros contextos, foram mais progressistas, no sentido de força proletária para sintetizar e transformar a estrutura econômica e social e para educar uma nova humanidade.

Com base nesse entendimento, a possibilidade de uso deste instrumento social pode contribuir para a superação do capitalismo, uma vez que, concordamos com Martorano quando afirma sobre as possibilidades estratégicas de transformação social, por meio dos conselhos populares: “a superação do capitalismo teria início antes mesmo da conquista do poder estatal pelos trabalhadores. Tal ideia contribuiria para obscurecer ponto nodal representado pela ruptura obtida apenas com a vitória da revolução política dos trabalhadores” (MARTORANO, 2011, p. 54).

A leitura que realizamos em nossa pesquisa evidencia que vivemos sob diretrizes burocráticas dos conselhos populares, como constituídos operacionalmente por atividades de níveis diferentes (comissões e inquéritos). Tais atividades são, em última instância, gerenciadores de conflitos sociais, pois, respondem a demandas pontuais, cujo propósito máximo, é manter o controle, anuência da população às políticas públicas, sobremaneira às identificadas como políticas sociais.

Sabedores dessas questões, os sujeitos que fazem parte de instituições colegiadas populares podem intervir entre seus pares e sobre as políticas públicas, ao mesmo passo que, na contramão da natureza destinada aos conselhos podem tencionar as relações entre as classes por meio da luta pela garantia dos direitos, pela análise das políticas sociais vigentes em relação aos resultados reais do destino do seu financiamento, entre outras ações.

A luta por direitos é reconhecidamente insuficiente para os objetivos que se propõe a classe trabalhadora consciente, por outro lado, pode ser um instrumento que evidencia e socializa os limites da forma de organização da produção da vida e da distribuição dos seus resultados, cujo conteúdo se manifesta nas diversas esferas da atividade humana.

Pelos instrumentos do próprio estado é possível revelar as causas dos fenômenos sociais aparentes, daquilo que realmente produz as diferenças, as exclusões sociais. Do mesmo modo, podemos identificar as raízes da subalternidade ou “menos valia” social de determinadas categorias de atividade laboral e de determinados sujeitos na história, dentre estes, a PCD da classe trabalhadora.

Voltando a relação analógica que realizamos no início deste capítulo, ou seja, do nó Górdio, realizamos uma proposição: como a corda do nó Górdio é vista, analisada e cortada (antes do nó) por Alexandre “O grande”, quando passava pelo território da Frígia, e que, ao fazê-lo, toma o território para si, precisamos tomar os conceitos ou detalhamentos sobre a origem e a força motriz dos fenômenos sociais, que requer historicizar seus elementos.

Na condição acima empregada, podemos revelar as relações imbricadas nos processos decisórios micro e macro da história, as que nos envolvem e que nos unem e, sob este jugo ou domínio, podemos estabelecer possibilidades de intervenção na contramão da natureza das políticas e das instituições sociais.

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423).

Com base em Duarte e Saviani (2010), quando trata da liberdade do homem em não se prender a situação determinada pelas condições do meio natural e cultural (optando por aceitar, rejeitar ou transformar), podemos dimensionar caminhos diferentes nas ações pedagógicas com nossos alunos; podemos agir de forma consciente com as demais pessoas, nos espaços e participações sociais que nos

envolvem e podemos criar condições de acesso ao conhecimento que permitirá ao homem seu desenvolvimento.

A educação precisa conhecer, manter e ampliar uma estreita comunicação com os movimentos sociais, com as instituições da própria educação e análogas a ela, como também criar vínculos com as demais instituições classistas, comprometidas com os mesmos propósitos. Assim será possível criarmos acessos e espaços de participação social rumo a continuação diferenciada da história, uma história da educação dedicada à formação humana-coletiva do homem.

1.2 A Educação Especial no Brasil antes da política de educação inclusiva

Muitas seriam as possibilidades para o tratamento da questão em pauta, porém já existe um acúmulo de material científico na área da Educação Especial, do qual realizaremos apenas citações para nos declinarmos a outros aspectos que ainda precisam ser explorados para debates e ações por parte da comunidade escolar.

Em termos históricos de atendimento institucional à PCD até a escolarização destas há vasta literatura, das quais destacamos os estudos de Bueno (1993); Bianchetti (1996 e 1998); Caiado (2013); Jannuzzi (1985, 1997 e 2004); Mazzotta (1997); Mendes (2010); Pessoti (1984); Siems (2016), Silva (1986); Vigotsky (1994; 1997) e Zeni (1997), entre outros. Em relação ao direcionamento da política pública para a educação especial inclusiva ou de Atendimento Educacional Especializado para PCD, podemos destacar as pesquisas desenvolvidas por Barroco (2007), Carvalho (2009), Kassar (1998), Pertile (2013), Prieto (2004), Rocha & Souza (2012) e Rosa (2009), entre outros.

De modo geral, os autores supramencionados expressam os conceitos que também já haviam sido trabalhados por Vygotski (1997), entre as décadas de 1920 e 1930, como consta no texto “A criança cega”, presente no volume V da obra “Fundamentos da Defectologia”, ao se reportar à PCD. O autor apresenta a relação entre as formas de tratamento histórico-culturais das sociedades, diante do modo de organização das forças produtivas, em determinados estágios do seu desenvolvimento. E, nesse sentido, os conceitos e concepções vygotskianos e suas análises contribuíram para realizamos breves articulações analógicas que possibilitam

compreensões mais próximas da relação entre as manifestações sociais e o mecanismo produtivo, do nosso período histórico.

Tratam-se das seguintes concepções de visão: “mística” (relacionada à explicações sobrenaturais, maniqueístas, metafísicas e que levam a tratamentos caracterizados como de abandono/acolhimento e de ordem assistencial e resulta na inserção ao mundo da produção pelo trabalho informal); “biológica ingênua” (identificada pelo viés da ciência terapêutica e de valor social para o exercício do trabalho alternativo-marginal, mas também direciona à serviços destinado a PCD para preparação do exercício de trabalho em postos formais de base ou nos setores econômicos primários e secundário); e “científica ou sociopsicológica” (caracterizado pela compreensão das leis gerais do desenvolvimento humano, pela educação politécnica e pela transformação do modo de produção).

Tais concepções podem ser evidenciadas nas literaturas referenciadas deste trabalho e se encontram coexistentes nos dias atuais (com maior ou menor expressão), conforme se articulam os elementos do modo de organização produtiva geral e local.

Destacamos o marco da Revolução Burguesa, por exemplo, quando notamos, assim como Carvalho (2009), um formato de incorporação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, por mais contraditório que se apresente, e por mais que a forma seja identificada como aviltante.

Concordamos também com Caiado e Januzzi (2013), que afirmam que nesse movimento histórico tivemos o surgimento de ações de tratamento, sobretudo, de natureza clínico-médica para as PCD, sob o entendimento que o desenvolvimento se produz por meio da estimulação especializada (institucionalizada). Nos estudos mais precisos sobre as instituições dessa natureza no Brasil as autoras destacam inúmeras instituições exclusivas de atendimento e escolas auxiliares especializadas, na sua maioria de iniciativa privada e de caráter assistencialista.

As instituições de atendimento clínico-terapêutico surgem, sobretudo, pela necessidade social procedente de guerras em nível mundial, além de outros produtos indiretos, porém próprios da sociedade de classe, no período compreendido como história moderna.

Ademais, a lógica da sociedade burguesa contempla a integração da PCD, por considerar que a exploração deve estar sujeita a todos os trabalhadores (MARX, 1996,

p. 28). Destacamos, sobremaneira, como forma de exploração da PCD a prestação de serviços, presente fortemente na atualidade (FALEIROS, 2009).

A integração de determinados grupos no exercício de participação social (limitado) é um mecanismo que contribui no sentido de atenuar as tensões oriundas da classe proletária. Com base em Orso (2011) podemos afirmar que a integração da PCD como um grupo específico é também reflexo dos conflitos provocados, ora pelo nível de consciência da classe trabalhadora, ora pelas manifestações produzidas pelos movimentos sociais ou ainda por afirmações de determinados grupos, sob demandas específicas, mas que não tem alterado o mecanismo de marginalização.

De modo geral, o sistema de integração para a PCD, via institucionalização dos serviços destinados a este público se encaminhou, embora muito lentamente, no que se refere as ações de ensino, somente a partir do século XVIII. Podemos identificar junto a integração da PCD, a sua institucionalização. Esse foi um movimento fundamental para o pleito coletivo em prol da sua escolarização formal.

Nesse modelo de institucionalização, verificamos uma perspectiva educacional oriunda de tratamentos médicos de habitação e reabilitação focalizada para integração no mercado de trabalho (CARVALHO, 2009), considerando a divisão social do trabalho em todas as suas diferentes dimensões (ANTUNES, 1995).

O eixo de discussão a respeito da política pública para a educação especial, no Brasil, apresenta expressões na forma como foram constituídas as instituições de atendimento à PCD, mas também congregam elementos contextuais históricos que determinam as políticas educacionais e podem revelar a natureza, a especificidade e as possibilidades do Estado, no tocante ao sistema de organização da produção da vida humana.

Ao longo dos anos a educação especial, tem sido tema de vários interessados, desde as pessoas com deficiência ou necessidade educacional especial até cientistas das mais variadas atuações profissionais. Quanto às pesquisas sobre educação especial, restritas ao Brasil, afirmamos que há diferentes bases epistemológicas sobre a delimitação do objeto ou fenômeno social, coleta de dados, análise e conclusões. Há expressivos dissensos, termos polissêmicos e ambivalências que exigiram ao longo da nossa pesquisa estudos para além do tema “em si” ou da área gnosiológica. Para nós, a definição de determinados conceitos ou termos é condição inerente do exercício para atingir a totalidade do fenômeno analisado.

É fato que nos últimos anos nos deparamos com uma diversidade significativa de alunos nas escolas, dentre esses, os alunos com deficiência, sobretudo nas instituições públicas gratuitas, gerando demandas de atendimento diversas em número e especificidades (MENDES, et al, 2015).

A política pública em relação à educação especial, por sua vez, alinhou-se aos acordos internacionais entre o Brasil e as organizações estrangeiras de financiamento, sobretudo norte americanas, que manifestam a cultura colonizada do Brasil diante dos conflitos internacionais de luta de classe, reveladas também nas crises históricas do Capital.

Portanto, não nos deteremos na apresentação da institucionalização da pessoa com deficiência em si, senão na sua relação com o seu aspecto voltado para o ensino. O que vai ser descrito na historiografia, a partir dos anos de 1950, com maior expressão no Brasil.

A educação escolar no Brasil para pessoa com deficiência é direito e é obrigatória em relação a Educação Básica. Esta afirmação descende do reconhecimento nacional a documentos internacionais, do qual destacamos como inaugural a Declaração Universal dos Direitos Humanos, do ano de 1948. Tal documento apresenta a compreensão de que a paz mundial entre os povos requer instrução para todas as pessoas, sem distinções.

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos, nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (UNESCO, 1948, Art. 26).

Porém, o empreendimento das políticas públicas destinadas ao ensino da PCD no Brasil não ocorreu fortuitamente e nem por benevolência. Destacamos a relação do Brasil com as instituições financeiras em alinhamento de metas de investimentos em pontos nevrálgicos da educação, tais como as taxas de analfabetismo dos anos de 1960. Um dos dados que nos chamou atenção é a indicação, nesse período de 39,7% da população maior de 15 anos de idade ainda analfabetas (INEP, 2003); bem como, a necessidade de qualificação dos professores alfabetizadores. Havia outra

necessidade eminente nesse período: um número expressivo de crianças e adolescentes com deficiências precisavam ser incluídos no seu direito de receber alguma forma de investimento por parte do Estado, dentre esses, a educação formal.

Sublinhamos que em alguns estados, na década de 1950, segundo Silva (2009a), muitas crianças com deficiência eram ainda abandonadas em locais específicos das capitais dos estados. Nesse período, havia importantes movimentos sociais e de organizações comunitárias, sob modelos internacionais de defesa dos direitos da PCD, dos quais destacamos as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs.

O movimento apaeano, no Brasil, iniciou na década de 1950, pelo apoio direto da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB), a partir de um modelo importado dos Estados Unidos. Segundo Caiado e Januzzi (2013) e Melos e Silva (2016), as instituições tiveram seu grande apogeu distributivo de unidades durante as décadas de 1960 a 1990. A expansão das instituições exigiu uma ampla reforma e redirecionamento das políticas públicas para o maior acesso à educação da população considerada de risco social ou desvalida¹⁵.

Os movimentos historiográficos de maior destaque nacional, em relação aos indicativos alarmantes da educação nacional, nas décadas de 1950 e 1960, foram “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB))” (INEP, 2003, p. 12). Tais movimentos apresentam expressões, na síntese de disputas dos movimentos sociais em defesa do acesso à educação para as camadas populacionais proletárias e da necessidade de qualificação da mão de obra frente à modernização/urbanização (sob o prisma conservador) do sistema produtivo nacional. O estado, por meio dessas campanhas e movimentos, condensou os elementos contextuais e alinhou-os às suas políticas internacionais. Percebemos tal expressão na primeira Lei de Educação Nacional, que fixa as suas Diretrizes para todo o território, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A LDBEN de 1961 expressa a educação como um direito de todos e de oportunidades iguais a todos, apresentando nos artigos 2º e 3º do Título II “Do Direito

¹⁵ O termo desvalido era utilizado nos documentos oficiais em relação a PCD ou menor abandonado na década de 1940/50 (SILVA, 2009a).

à Educação”. E, em relação à Pessoa com Deficiência, cujo documento se refere aos “excepcionais”, traz, pela primeira vez, diretrizes em dois artigos de seção especial para esse público

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. **Tôda iniciativa privada** considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, **receberá dos poderes públicos tratamento especial** mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961 - grifos nossos).

Verificamos, nesse documento, a tendência expressa de atendimento destinada a PCD como integrante da população geral considerada de risco social (MENDES, 2006). Todavia, é possível destacar o incentivo à iniciativa privada em relação ao ensino desse público, posto que a própria institucionalização tenha partido de iniciativa privada. Tal dispositivo também revela a tendência de correntes pedagógicas que firmaram o ensino laico da pedagogia nova, em relação ao ensino convencional presente na pedagogia tradicional, que acontecia no Brasil desde a década de 1930 (SAVIANI, 2013d).

No caso do atendimento da pessoa com deficiência, a expressão da mudança, na prática pedagógica é notado quando houve o deslocado de atendimento das instituições da iniciativa privada religiosas/confessionais para as instituições da iniciativa privada filantrópicas. Essa relação também apresenta a forma com a qual vai ser tratada a PCD, ou seja, de uma visão mística para uma biológica ingênua.

Apesar desse paradoxo, entre a formulação de normativas públicas para o atendimento a PCD e o incentivo desse serviço continuar sendo de iniciativa privada, concordamos com Siems (2016), ou seja, que tivemos maior expressão de uma política pública em relação a PCD, por parte do Estado, sobretudo, a partir da década de 1970. Também podemos distinguir o avanço na organização dos movimentos sociais em defesa da PCD e das possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas a partir da escolarização formal, que pode obter acesso ao acúmulo cultural universal pela escolarização formal, em alguma medida.

No tocante às políticas públicas, de investimento na integração da PCD na escola, em termos de estrutura ou sistema educacional, podemos afirmar que são expressões recentes, no Brasil. Apresentamos como principal referência a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, pelo Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973.

As políticas educacionais previstas em relação a PCD estiveram direcionadas, na época, a atendimentos “exclusivistas” e “integralistas” de educação. O próprio Decreto de criação do CENESP aglutina o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como órgãos subordinados à estrutura administrativa do Centro. A política empregada pronunciou-se com o objetivo de promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (BRASIL, 1973).

Segundo Araújo e Bezerra (2014), durante o regime militar, o Brasil, sobretudo na década de 1970, compreendia a necessidade de organizar e manter certo controle sobre a educação especial, por meio de instituições governamentais ou de um sistema que pudesse regulamentar e controlar, mais especificamente, o avanço ou ampliação do atendimento a PCD. Portanto, há uma dicotomia entre instituições de atendimento exclusivo (escolas/classes especiais) e inclusivo (escola/classe comum), bem como, entre as públicas e de iniciativa privada.

Outro elemento da época, que nos chamou atenção em relação ao Decreto de 1973 (BRASIL, 1973), é que os espaços de atendimento exclusivo às PCDs passam a representar o lugar diferenciado para os alunos considerados não apropriados ou condizentes às exigências de alunos do ensino comum. Destacamos o público alvo que tal documento expressa como os que deveriam ser geridos pelo CENESP e que poderiam, conseqüentemente, frequentar instituições ou classes de atendimento exclusivo

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, **para** os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, **educandos com problemas de conduta** para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua **participação progressiva** na comunidade (BRASIL, 1973 – grifos nossos).

Da década de 1980 amparamos, como referência, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que expressa no artigo nº 208, a educação efetivada, por parte do Estado, pela garantia de sete elementos centrais, dos quais destacamos

o inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 - grifos nossos).

No caso desse dispositivo legal nos atentamos ao adjetivo “preferencialmente” na rede regular de ensino, ou seja, o documento remete a responsabilização do Estado. Todavia, o mesmo dispositivo garantiu a continuidade dos serviços privados e de atendimento exclusivo de ensino para a PCD.

Outro elemento importante da década de 1980 é a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), pela Lei nº 7.853/89. Tal instituição recebe a responsabilidade jurídica tutelar para os interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, entre outras providências.

Reconhecemos que os elementos apontados na direção do atendimento à PCD, tais como: a transformação do Centro (CENESP) em Secretaria, no caso, Secretaria de Educação Especial (SESPE) - ligada a Diretoria Superior do MEC e a criação da CORDE possibilitaram maior vasão às frentes de movimentos sociais em defesa dos direitos da PCD, que estavam sob uma política de integração de educação e que se direcionavam a uma política inclusiva de educação.

Também reconhecemos a pressão do capital privado na sua necessidade de exploração dos serviços e captação de recursos financeiros públicos que, até aquele momento, ampliava seus serviços com poucas intervenções estatais. Nesse sentido, o Estado vivenciou, pela primeira vez, o dispêndio crescente destinado à manutenção dos serviços de atendimento educacional especializado público, que alimentam as campanhas de inclusão da PCD no ensino regular. Porém, tais investimentos foram redirecionados, sem que se alterasse a campanha de atendimento a esse público.

Os fatores destacados anteriormente expressam hiatos entre a Constituição Federal de 1988, que tende a não discriminar nenhum aluno, firmando o Atendimento Educacional Especializado como um serviço de apoio não substitutivo do ensino comum, quando analisamos, por outro lado, a manutenção dos alunos em escolas especiais.

Na década de 1990 destacamos o movimento de inclusão chamado de total ou radical. Entre os teóricos e ativistas que representam este movimento, sob uma perceptiva de normalização pela diversidade encontram-se Fávero (2007), Glat (1995; 1998, 2003) e Mantoan (1997a; 1997b; 2002; 2003), entre outros. Tais autores serão protagonistas na formulação de cadernos pedagógicos, de formação de professores

do MEC na década de 2000, quando ascende, com maior densidade, a historiografia da Política Nacional em prol da Educação Inclusiva.

Outros elementos precisam ser considerados também no favorecimento às políticas de inclusão da PCD, com as ressalvas de atendimento institucional privado, tais como, a política econômica empregada na década de 1990, que correspondeu no alinhamento do Estado com as diretrizes do “Consenso de Washington” (1997). Já, as primeiras eleições diretas do país sustentaram uma governabilidade de frente democrática conservadora. Assim, uma série de ações por parte do governo, que pleiteavam financiamentos internacionais, trabalharam no sentido da reorganização e modernização do Estado, pela minimização dos custos, apoio às transações do mercado, entre outras ações (WILLIAMSON, 1992).

As políticas socioeducacionais também foram direcionadas ao atendimento ao *modus operandi* da política econômica, pois, passam a categorizar e priorizar grupos considerados de risco e destinar campanhas, projetos e programas políticos educacionais. Nesse caminho a SESPE é extinta e seus assuntos passam a ser geridos pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (ARAÚJO e BEZERRA, 2014, p. 104). Destacamos que, de uma secretaria própria, a educação especial passa a ser gerenciada por um departamento dentro da Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC, conhecido como “Departamento de Educação Supletiva e Especial” (BRASIL, 1990).

Já, em 1992, o Estado com o reordenamento político brasileiro, diante das frentes populares, precisou redimensionar algumas ações, pois, o contexto apresentou relativa força na área da educação especial, por conta dos movimentos sociais de defesa dos direitos da PCD. Um dos exemplos foi a área da educação especial nacional, que passa a ser novamente gerida por uma secretaria de educação especial, sob a sigla SEESP, vemos nesses contextos uma espécie de intervencionismo ora fomentado, ora parco de financiamento.

Segundo Mendes (2006), o movimento mundial da década de 1990 é marcante no tocante às diretrizes das instituições internacionais, em relação aos países signatários, com reflexos também sobre a educação, mas a historiografia da educação nacional também congregou elementos contextuais locais.

No que se refere às diretrizes internacionais destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada e acordada em Jomtien, na Tailândia. Esse documento apresenta diretrizes

gerais sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem com o propósito cooperativo entre os países

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, s/p.).

Sobre a política pública educacional de formação de professores para atuação na modalidade de educação especial no Brasil, a partir dos anos de 1990, ressaltamos a influência do modelo difundido pelo viés inclusivo de educação por parte Estado, que se alinha às prerrogativas de acordos internacionais de investimentos públicos (MENDES, 2006).

Dentre os documentos internacionais que apresentam elementos a respeito da formação de professores, podemos destacar o relatório da Conferência Mundial, em apresentação, que traz como metas para alcançar o objetivo para uma política de melhoria da educação básica a proposição de programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção de melhores resultados quanto a redução do absenteísmo e a ampliação do tempo de aprendizagem (UNESCO, 1990, art. 21).

Nessa direção, o documento destaca dois princípios que foram refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL/MEC/1996): o primeiro se refere ao papel do professor, sua formação, plano de carreira e responsabilização e o segundo elemento se refere ao incentivo às instituições de iniciativa privada, como parceiros dos governos para a Educação Básica. Assim apresenta o documento da Conferência Mundial da Educação, de 1990:

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação **à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente**, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o **cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas;**
[...]

35. Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham

papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia. (UNESCO, 1990, s/p. – grifos nossos).

Retratamos dois pontos que serão explorados com maior profundidade no capítulo que trata da formação de professores para atuar na educação, considerando seu germe nesse documento e que condensa um conjunto de relações anteriores à publicização da política nacional de educação inclusiva no Brasil.

Outro documento em destaque é a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994, que foi aderido pelo Brasil, como país signatário, no formato de adendo da Constituição Federal vigente.

O dispositivo comporta elementos que serviram para o ordenamento legal traçado pelo Brasil em relação ao atendimento educacional da PCD (UNESCO, 1994). Tais elementos se referem as seguintes matrizes ideológicas: diversidade de toda ordem do público atendido pelo ensino; reconhecimento das características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas de cada aluno; centralização do ensino na criança; combate à discriminação por meio de comunidades acolhedoras, dentre outros.

Entretanto, é nos anos 2000 que vivemos com mais intensidade o reflexo das políticas firmadas a partir dos anos de 1990. O escopo do resgate histórico sobre a Educação Especial é justamente trazer instrumentos para que o leitor pudesse apreender questões que asseveram certa continuidade nas políticas públicas e suas influências e, por outro lado, as contradições que cada período histórico traz como elementos que possibilitaram maior ou menor acesso da PCD à educação formal e à aprendizagem individual.

1.3 A Educação Especial no Brasil com a política de educação inclusiva

Um dos documentos principais de consolidação da campanha da educação especial, no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência, no ensino comum

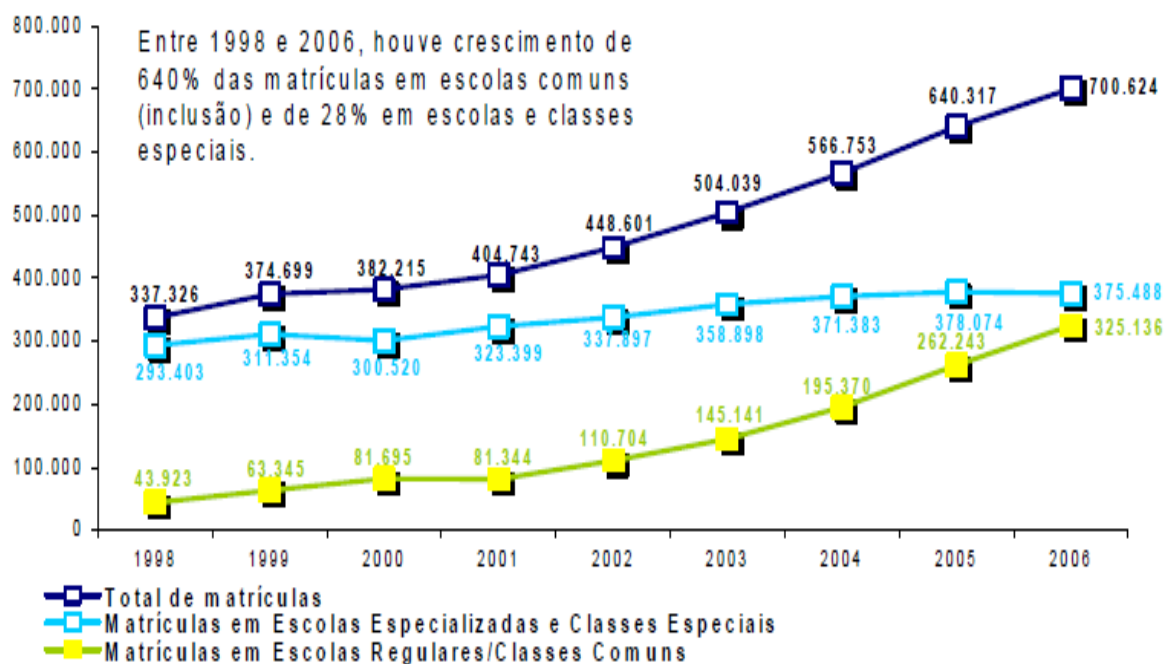
é o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)”, do ano de 2008.

Tal documento resgata os principais contratos mundiais aderidos pelo Brasil na década de 1990, mas, o documento avança também em relação a dados históricos não contidos nos acordos internacionais firmados pelo Brasil e apresenta dados sobre o desenvolvimento da educação especial a partir da política dos anos de 1990, quando o Brasil assume a responsabilidade de expandir a escolarização da PCD de formato integralista e, o quanto mais possível, de modo inclusivo (BRASIL/MEC, 1994).

Os dados estatísticos contidos no PNEEPEI são extraídos do Censo Escolar¹⁶, do ano de 2006, no que se refere ao crescimento do número de alunos, público alvo da educação especial, matriculados no ensino comum, no que se refere a Educação Básica (estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio), conforme apresentados no Gráfico 1.

¹⁶ O Censo Escolar é um instrumento institucional de coleta de dados escolares, que compreende desde dados individuais de alunos, professores e instituições da rede de esferas municipais até federais, públicas e de direito privado, também compreende todos os níveis e modalidades de ensino. Todos os dados são coletados, por meio de sistema eletrônico (internet), desde 2007, cujo sistema é conhecido por “Educasenso”. Com base nos dados do Educasenso é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos do Estado. O Censo Escolar é um instrumento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que por sua vez trata-se de uma instituição autárquica federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL (1998 A 2006)



Fonte: Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). (BRASIL 2008, p. 12).

Os dados anunciados evidenciam um número crescente de matrículas dos alunos com deficiência de modo geral (107%), e dos alunos com deficiência matriculados no ensino comum o crescimento foi de 640%. Os dados do gráfico revelam ainda uma estabilidade da evolução das matrículas dos alunos com deficiência entre atendimentos exclusivos e de integração, em relação as matrículas no ensino comum, mantido até o ano de 2001. Após esse período, notamos o crescimento maior nas matrículas no ensino comum em relação a esse público.

No censo escolar do ano de 2010 foram registradas 702.603 matrículas de PCD na EB, das quais 218.271 no ensino integralista (classes especiais) e ou exclusivos e 484.332 matrículas no ensino comum. Ilustramos os dados e a evolução das matrículas de 2007 a 2010, por meio da Tabela 1:

**TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
2007 A 2010**

Ano	Total	Modalidade Especial						Alunos Incluídos					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096

Fonte: MEC/Inep/DEED

Fonte: Resumo técnico do censo escolar 2010 (BRASIL, 2010, p. 14).

Os dados de crescimento das matrículas da PCD no ensino comum foram dispostos para serem aproximados dos dados estatísticos brasileiros, que indicam um número crescente de PCD. De acordo com o Censo IBGE 2010, o Brasil apresentou um contingente populacional de 45.606.048 de pessoas com algum tipo de deficiência investigada (23,9% da população geral nacional). As informações contidas no site oficial do IBGE sobre a caracterização de determinados públicos, dentre esses, a PCD, indicam a dependência de veracidade na declaração do entrevistado ao agente de pesquisa e mapeador do instituto (entrevistador). O IBGE apresentou dados sobre a PCD, por faixa etária, dos quais destacamos os referentes aos sujeitos entre 5 e 19 anos, ou seja, os que, via de regra, se encontram em idade escolar, conforme apresentado na Tabela 2.

TABELA 2 – POPULAÇÃO BRASILEIRA (PCD) ENTRE 5 E 19 ANOS

Faixa etária	Quantidade
5 a 9 anos	1.147.368
10 a 14 anos	1.926.730
15 a 19 anos	2.017.529
Total	5.091.627

Fonte: IBGE - Censo (2010). Elaborado pela autora (2018).

Na aproximação dos dados verificamos um total de PCD no Brasil de 45.606.048 em 2010, das quais 5.091.628 são sujeitos entre 5 e 19 anos de idade (idade escolar), mas, somente 702.603 matrículas foram registradas no ano de 2010 na EB. Por mais que acreditamos que uma parte dessa população, caracterizada pelo IBGE, possa não ser o número de 5.091.627, mas algo equivalente e que, desse número, uma parte foi matriculada na pré-escola (4 a 5 anos, via de regra) e no Ensino Superior (após os 18 anos de idade), mesmo assim, a diferença é de 4.389.024 de PCD, em idade escolar, supostamente fora da escola. Ou seja, no limite teríamos que considerar um número expressivo de PCD, em idade escolar, fora da escola. Essas aproximações dos dados revelam distâncias entre os dados populacionais publicizados e os dados escolares e, ainda, uma lacuna no alcance real da política pública.

Ora, a determinação explicitada nos documentos das políticas públicas é apresentada sob demandas ou problemáticas sociais reais, porém, a questão é como elas foram apresentadas para fins de resolução, ou seja, quais são e como são apresentados os dados reais envolvidos na problemática educacional e se são apresentadas as causas estruturais do problema.

Portanto, concordamos que houve, a partir da década de 1990, no Brasil, todo um reordenamento na política pública, no que se refere a ações afirmativas anunciadas na Constituição Federal de 1988 e pelos documentos internacionais aderidos, para determinados segmentos populacionais, tais como para população negra, quilombola, de baixa renda, analfabetos, pessoa com deficiência e em relação à modalidade educacional a distância. As políticas para PCD são anunciadas pelas Nações Unidas¹⁷, através das suas agências especializadas, tais como alguns organismos internacionais ou multilaterais específicos.

¹⁷ A chamada Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada em 1945, substituindo a então Liga das Nações (Tratado de Versalles, de 1919), tal organização constitui uma comunidade internacional, principalmente governos ou Estados Nacionais, com programas de cooperação internacional”, também comportando acordos e/ou sanções que regulamentam aspectos de natureza social, econômica e militar. Assim, tal organização constitui várias agências de diferente natureza, com fundos, programas e departamentos que, sob o anúncio de propósitos de força; paz e direitos humanos, impõe aos seus países membros ou não membros determinadas diretrizes. Entre as agências financiadoras internacionais, destacam-se especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos (1990). Dentre elas a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização Mundial da Saúde (OMS); Banco Mundial (BM), entre outros. Um dos

Neste reordenamento estatal foi criado, junto ao MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), em 2001, que aglutinou também os programas e ações relativas à inclusão, no final do ano de 2004, passando a ser identificada como SECADI¹⁸.

Conforme o Relatório da antiga SECAD, do ano de 2004, podemos evidenciar a incorporação das ações relativas à inclusão educacional da PCD, que antes eram gerenciadas por uma secretaria específica, a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE).

Segundo o relatório, a reestruturação organizacional do MEC, consolidada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, deveria ser vista como parte de um esforço permanente para fortalecer a capacidade do Estado de responder, de forma satisfatória e eficiente, às demandas educacionais da sociedade brasileira, especialmente dos grupos em desvantagem socioeconômica. Como elemento central dessa reforma administrativa, a instituição da SECAD - que assumiu integralmente as atribuições da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), ambas extintas, - incorporou coordenações e programas que pertenciam a outras secretarias do MEC, esses dados marcaram a incorporação definitiva pelo Estado brasileiro de uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização da diversidade étnico-racial, regional e cultural do país (BRASIL, 2005).

No entanto, no Relatório da SECAD (2004) verificamos somente uma verba destinada à pessoa com deficiência, no caso, deficiência visual, no tocante a capacitação de um grupo de cegos para fins de gerenciamento de instituições de tipo não governamental, tratou-se de um convênio financeiro firmado entre a SECAD e a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC).

Segundo Araújo e Bezerra (2014) somente no ano de 2011 as ações específicas da inclusão escolar foram contempladas na reestrutura do SECADI. Nesse

objetivos apresentados em outro documento mediados por estas entidades, conhecida como Declaração de Salamanca (1990) apresenta a prerrogativa dos países endossarem, por meio da Política Pública Nacional a “perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da Educação Especial, como parte integrante de todos os programas educacionais” (UNESCO, 2005). A respeito da constituição de do papel regulamentador internacional desta entidade recomendamos os estudos realizados por Nogueira (1999, 2001), Deitos (2005) e Fatorelli (2013).

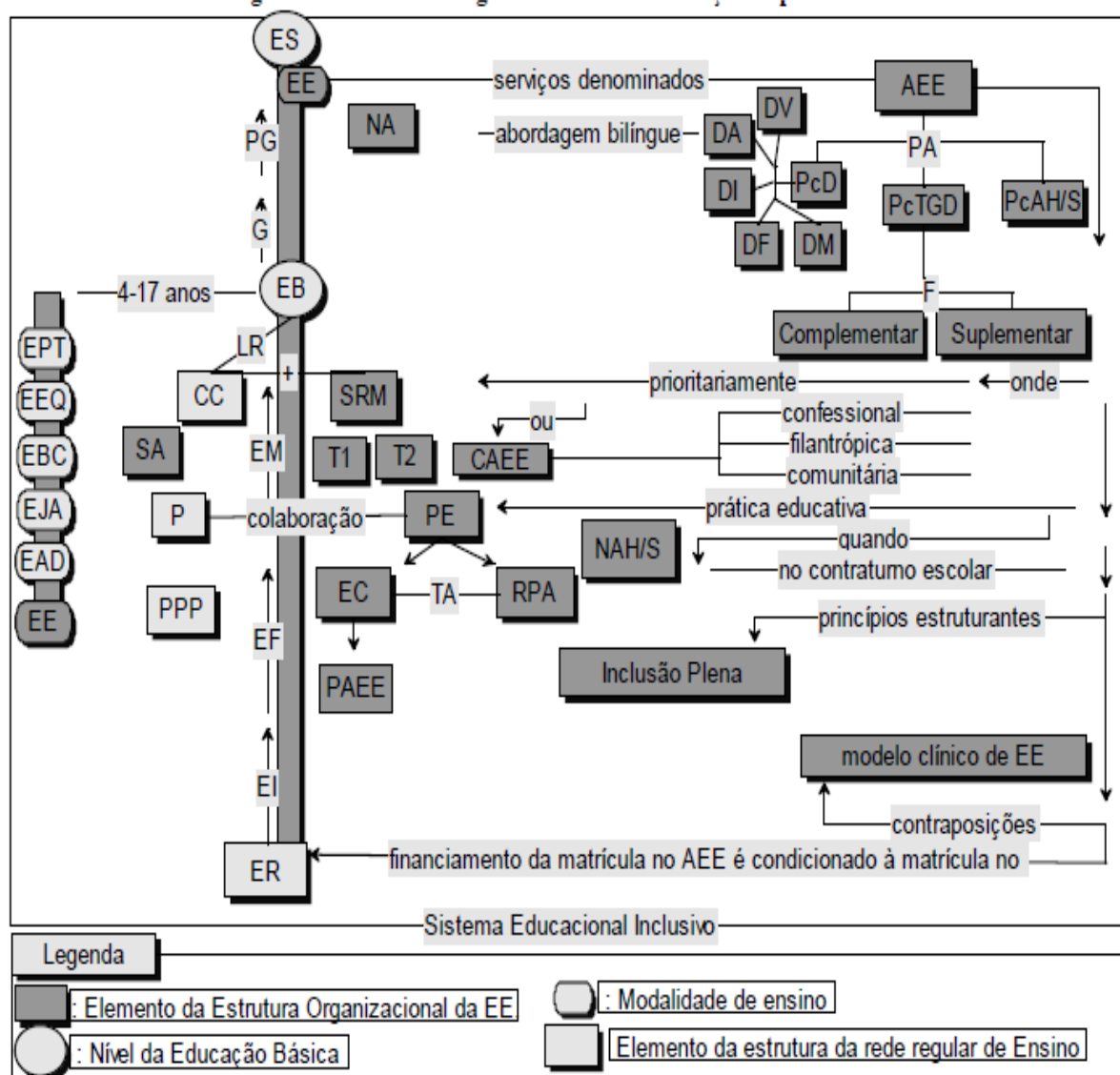
¹⁸ A SECADI compete o planejamento, a orientação e coordenação, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial. Para maiores informações indicamos a página eletrônica: <http://blog.saade.ufscar.br/?p=227>.

sentido, o MEC promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal chegou a ser revogado pelo Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. Entretanto, o Decreto de 2012 trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n.º 7.480, no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que a SECADI surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (BRASIL, 2012, p. 102)

Na pesquisa desenvolvida por Harlos (2015) podemos identificar os principais fomentos para a educação especial no início dos anos 2000, em âmbito federal, sendo que a esta modalidade vinculou-se a programas (que mais se caracterizam como projetos) específicos referentes à acessibilidade, tais como: a Política de acessibilidade na Escola (PAE), da qual tem-se o Projeto Escola Acessível; a Política Pedagógica da Educação Especial (PPEE), da qual derivam publicações de coleções de orientações pedagógicas, tais como: "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar", "Atendimento Educacional Especializado" e "Saberes e práticas da inclusão" (2006), entre outras; e o Coordenação de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (APISE).

A estrutura organizacional da educação especial, a partir da política empregada pelo PNEEPEI (2008) e suas normativas, indica os diversos termos, programas, projetos, instrumentos metodológicos, público-alvo, formações, instituições envolvidas no processo transversal de educação inclusiva. Harlos (2015) apresenta um organograma que contribui para compreensão dessa teia de elementos, apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO PNEEPEI (2008)



Fonte: Harlos (2015, p. 82).

Nota: Siglas da Figura, segundo Harlos (2015): AEE – Atendimento Educacional Especializado; PA – Público Alvo; PcD – Pessoa com deficiência; PcTGD – Pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento; PcAH/S – Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação; F – Função; ES – Ensino Superior; EB – Educação Básica; NA – Núcleos de Acessibilidade; G – Graduação; PG – Pós-graduação; EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; T1 - SRM tipo 1; T2 – SRM tipo 2; CAEE – Centro de AEE; PAEE – Plano de AEE; EC – Estudo de Caso; RPA – Recursos Pedagógicos Acessíveis; PPP – Projeto Político Pedagógico; SA – Serviço de Apoio; P – Professor; PE – Professor Especialista; EAD – Educação a Distância; EJA – Educação de Jovens e Adultos; EBC – Educação Básica do Campo; EPT – Educação Profissional e Tecnologia.

A Figura 1 demonstra o reflexo das políticas educacionais voltadas para assegurar a inclusão da PCD na educação básica, disposta em planos nacionais de

metas, do mesmo modo, reflete as diversas tensões e conflitos gerenciados pelo Estado, diante das diferentes instituições educacionais que atendem a PCD.

A especificidade da Educação Especial, diante da estrutura da Educação Especial, designada à SECADI, representa um campo de disputa, tanto no que se refere a serviços e instituições específicas do organograma, sob evidência os CAEEs, oferecidos por instituições de iniciativa privada, como a estrutura de modo geral que sofre maior ou menor investimento.

Como exemplo desse destaque apresentamos o evento do ano de 2017, em que uma nova reorganização é realizada na SECADI pelo MEC, por meio do Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017. De modo geral, o dispositivo direciona uma racionalização dos recursos e remete ou distribui as ações de inclusão escolar ou todos os serviços oferecidos pela SECADI à Diretoria de Políticas de Educação Especial e dessa a outras diversas coordenações setoriais (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, sublinhamos que as diferentes reorganizações na estrutura da SECADI visaram e ainda visam o cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), no qual destacamos a meta nº 4: Elevar a taxa de inclusão escolar das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e, conseqüentemente, dos planos estaduais e municipais de educação em relação a meta em destaque. Porém, tal meta é inviabilizada pela falta de recursos que possibilitariam maior alcance no mapeamento desse público e maior atendimento.

As legislações normativas que sustentam as políticas da estrutura apresentada em relação à educação especial são inúmeras e, diferentemente de outros períodos históricos, nos anos 2000, o tempo entre o lançamento e uma política e a sua regulamentação são relativamente curtos. Da mesma forma, verificamos também, na área da educação especial o anúncio de uma legislação/regulamentação e vários dispositivos que redirecionam pontos específicos dessas.

Nesse sentido, exemplificamos com o Decreto de 17 de setembro de 2008, que define sobre as diretrizes do Estado em relação ao serviço do AEE, como formato de atendimento complementar e suplementar à formação dos estudantes e de seus recursos financeiros. Tal documento foi revogado pelo disposto no Decreto nº 7.611, de 2011, por algumas questões, dentre as quais, identificamos a pressão dos movimentos sociais vinculados as entidades de direito privado sobre os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL/MEC, 2009). Tais instituições obtém o direito, pelo Decreto de 2011, de continuidade do recebimento de recursos do Estado para manter seus serviços exclusivos de atendimento a PCD.

Os destaques sobre os documentos da política pública nacional dos anos 2000 trazem dados estatísticos e todo o conjunto das legislações orientadoras e normativas que materializam parte do movimento anunciado pela política pública. Entretanto, é na implementação da política pública que elevamos elementos próprios das dinâmicas contextuais de disputa por recursos financeiros do Estado. Tais disputas refletem sobre a reorganização do trabalho pedagógico, sobretudo, em relação à formação de professores para atuar nesta área.

A pesquisa de Silveira (2015) apresenta dados da implementação da política em tela no município de Toledo e anuncia o maior acesso à educação da PCD no ensino comum neste local. A autora destaca que a implantação da Política não significou investimentos expressivos que refletissem na maior oferta pública de cursos de formação continuada em serviço (pelo poder público municipal) como também em relação às estruturas materiais de modo geral. Tais elementos são considerados fundamentais para a garantia de permanência e aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

Assim, a pesquisa deparou-se com duas esferas divergentes de compreensão sobre a força motriz de reorganização do estado, no tocante às políticas educacionais voltadas à PCD. Por um lado, as pesquisas que apresentam os documentos oficiais e o que eles anunciam e, por outro, a leitura crítica de autores dedicados às pesquisas científicas sobre a implantação e implementação da política de educação inclusiva, seja na esfera nacional, como nos seus sistemas de ensino próprios.

As hipóteses apresentadas oficialmente indicam um percurso natural e positivo ou até mesmo evolutivo das políticas de inclusão escolar, diante dos altos índices de população com deficiência, sobretudo, na área da assistência social e da educação, apresentando a educação como via principal de inclusão social, sob o apoio de políticas de assistência social.

Da educação são destacadas necessidades de amplas reformas e de níveis hipertróficos, sobretudo, na formação de professores, tanto da inclusão de alunos no ensino comum como de maior nível de escolarização dos professores que atendem a este público.

Os anúncios oficiais sobre o processo de inclusão escolar também são manifestados nas literaturas de orientação pedagógica, publicadas pelo Ministério da Educação, das quais destacamos as coleções “Educação para Todos (2004); Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil (2006)¹⁹; “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (2010); “Atendimento Educacional Especializado” (2010).

Entretanto, vários autores, entre eles Bueno (2012), Carvalho (2013), Chacon e Oliveira (2013), Garcia (2013), Kassar (2011), Mazzotta (2010) e Prieto (2010), entre outros, discutem esta proposta de “transformação”, no campo educacional da educação especial, a partir das alterações da política pública nacional numa leitura crítica do processo social.

De modo geral os autores supracitados convergem no sentido de revelar as relações motrizes do processo de educação inclusiva, como constitutivas da necessidade de reorganização das forças produtivas, do modo de produção capitalista. Consideram que os anos de 1990, no Brasil, há processos sociais advindos da movimentação substancial dos movimentos sociais que influenciam o reordenamento estrutural do Estado. É nessa perspectiva que nossa pesquisa se ancora e procura revelar tais relações num espaço mais local, sem perder de vista as relações que determinaram as políticas de educação inclusiva para PCD e para a formação de professores.

Apesar da política de educação inclusiva estar atrelada a uma fatia de responsabilidade de um sistema organizacional que atende a vários outros setores da sociedade em situação de vulnerabilidades social é notório que houve uma espécie de impulso a algumas mudanças no ensino, bem como, um movimento no universo acadêmico na busca de respostas ou alternativas às demandas da educação inclusiva.

Com o objetivo de coleta de dados ou fontes históricas, buscamos bibliografias científicas, documentação de âmbito regional e local que pudesse guiar e explicitar como a política de institucionalização do atendimento a PCD foi propondo diretrizes e

¹⁹ Recomendamos o estudo realizado por Hildete Pereira dos Anjos (2006), sob o título “O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão”. Trata-se da análise do discurso deste conjunto de documentos no contexto das relações sociais da sua produção em interface com o discurso dos profissionais de determinada região brasileira que implantam o Programa de Educação Inclusiva do Governo Federal, da primeira década dos anos 2.000.

regulamentações sobre a escolarização e a inclusão deste público nas escolas e classes comuns de ensino.

Os temas elencados para a busca nos bancos de dados foram “Educação Especial” e “Formação de Professores”. Utilizamos banco de Dissertações e Teses de referência no país, tais como: o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e o banco de dados de Dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, onde desenvolvemos nossa pesquisa. Principalmente, as pesquisas que já foram desenvolvidas na área, considerando ainda o nível de escolarização, temática e que apresentam conhecimento sobre a região Oeste do Paraná, em termos de historiografia educacional.

O repositório contido no “Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações - BDTD²⁰”, visualizado em 25 de fevereiro de 2017, sobre a descrição do campo de busca “Educação Especial” e interface com “Formação de Professores”, coletou 142 (cento e quarenta e dois) títulos que continham também “Educação Inclusiva”.

Os títulos foram transferidos para um arquivo digital de textos e, posteriormente para um arquivo digital de planilhas eletrônicas (folhas de cálculo) onde rastreamos, dos 142 títulos, os que apresentam conexões ou semelhanças com as proposições ou objetivos centrais da nossa pesquisa, ou seja, nas seguintes submatérias ou subcategorias de Títulos: Currículo de Programas de Formação de Professores para a área da Educação Especial; Políticas e Programas de Formação de Professores para a área da Educação Especial; Estudos de caso a respeito de Programas de Formação de Professores para a área da Educação Especial; História e Historicidade relacionados à área da Educação Especial e Assuntos Gerais relacionados a área da Educação Especial. O resultado, desta etapa da pesquisa foi sintetizado em formato de quadro demonstrativo e encontra-se no Apêndice nº1 deste trabalho.

O quadro demonstra uma gama considerável de pesquisas centradas em assuntos diversos e em especificidades da educação especial, dentre os quais, por meio dos títulos evidenciamos os seguintes assuntos: avaliação e autoavaliação na

²⁰ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um dos mais conceituados repositórios de informações a respeito de temas ou fenômenos sociais que já foram, de forma, explorados pelos programas de pós-graduação brasileiros, das instituições de ensino e pesquisa participantes da Rede da BDTD, no Brasil. Trata-se de um sistema de interface de busca, baseada em softwares de coleta de dados, em espaço eletrônico, gerenciado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para mais informações consultar o site: <http://bdttd.ibict.br>.

educação especial; metodologias de ensino e processos de ensino e de aprendizagem (pesquisas colaborativas, uso de informática, uso da arte tanto de alunos como para formação de professores na educação especial); professor itinerante; objetos de aprendizagem; percepções sobre o fazer docente na educação especial; professor reflexivo na educação especial; perfil do professor da educação especial; o ensino para alunos com deficiência (geral e de professores de diferentes disciplinas da educação formal); percepções e imaginários dos professores na educação especial; coensino e bidocência; conceitos e/ou ressignificação de conceitos educação especial, deficiência-(s) e ensino de; percepções dos alunos com deficiência sobre a educação formal ou sobre as ações pedagógicas, entre outros.

Destacamos também o número expressivo de temas ligados ao currículo de formação de professores, principalmente os alusivos à: análises teórico filosóficas sobre cursos de formação de professores; especificidades curriculares, tais como, por área de deficiência, tecnologias educacionais; *bullyng* nos cursos de formação de professores; prevenção de deficiência; Libras nas licenciaturas; estudo sobre educação especial em cursos de licenciatura, sobremaneira os de pedagogia, educação física, geografia, química, física e biologia; artes, dentre outros.

Segundo Skrtic (1996), apud Bueno (2012) esses temas ou conhecimentos transmitidos pela universidade, em relação a educação especial referendam as constatações sobre os conhecimentos profissionais considerados básicos que caracterizavam os fundamentos comuns a todos os especialistas em educação. Tais indicativos justificam, em alguma medida, a adoção de determinadas práticas, ou que se almejava alcançar em termos de atitudes dos professores. Ou seja, trata-se da produção do conhecimento que incide sobre a formação de professores. Nesse sentido, os temas dialogam com os resultados dos estudos de Skrtic, quando anuncia dois movimentos de formação na área da educação especial, partir dos anos de 1990

Podemos distinguir dois tipos de críticas ao conhecimento da educação especial: de um lado, a que se volta ao conhecimento prático (habilidades e atitudes) e ao conhecimento aplicado (modelos e procedimentos), denominada como “crítica prática” e, de outro, a que incide sobre as teorias que fundamentam a educação especial, denominada como “crítica teórica” (BUENO, 2012, p. 287).

Pelos exemplos de temas mais citados nos títulos de pesquisas na área da EE há uma tendência ao conhecimento aplicado (modelos e procedimentos) e ao

conhecimento prático (habilidades e atitudes), além de uma preocupação considerável nas pesquisas sobre as impressões dos sujeitos envolvidos nos processos educativos da educação inclusiva.

Já, a respeito de programas de formação de professores para EE ou sobre a historiografia da formação de professores há menor interesse. Não que tais temas não sejam abordados em capítulos específicos de pesquisas na área da educação especial, mas não configuram o tema central ou a finalidade das pesquisas. Retomando os resultados dos estudos de Skrtic (1996), apud Bueno (2012) há uma escassez de pesquisas universitárias imergidas na análise sobre iniciativas dos sistemas de ensino e instituições de ensino superior, mesmo que hajam grupos de pesquisa em várias universidades públicas em EE. Para os autores, a pesquisa, o ensino e a extensão voltados a experiências contra hegemônicas podem contribuir com a superação de práticas centradas em uma visão “biopsicológica” (BUENO, 2012, p. 296).

Dentre as teses e dissertações verificamos maior número centrado em dissertações, ou seja, 97 das pesquisas ou o correspondente a 68% e menos em pesquisas mais extensas como as de doutoramento ou teses, ou seja, 45 das pesquisas ou o correspondente a 32%.

No que diz respeito aos períodos de publicações das produções científicas fica evidente a movimentação a partir dos anos 2000, sobretudo, a partir do reordenamento política pública. Os resultados foram sintetizados em quadro demonstrativo, conforme o Apêndice nº 2 deste trabalho. De modo geral, até os anos 2000 haviam um pouco mais de 10 trabalhos científicos no repositório, a partir desse ano evidenciamos uma ascensão no número de trabalhos depois de 2010 e consideráveis concentrações de trabalhos científicos em cada ano. Isso está articulado com a maior oferta de programas e vagas para o mestrado e doutorado, mas também revela crescimento no interesse pela área de concentração.

A respeito dos temas das produções científicas, que tratam dos cursos de “pós-graduação” na área de educação especial, podemos indicar uma quantidade significativa de estudos restritos a especificidades da modalidade de educação especial, principalmente relativos ao público alvo específico por deficiência ou outras especificidades e demandas educacionais, também específicas, muitos em formato de “estudo de casos”, o que também nos reporta à perspectiva de pesquisas de modelo “crítica prática” (BUENO, 2012).

O banco de dados da Unioeste, mesmo que escasso em termos de número de trabalhos voltados à educação especial e à formação de professores, forneceu-nos elementos importantes para compreender o percurso histórico e os propósitos da educação especial e a educação inclusiva. Esse banco de dados apresenta um acúmulo científico que nos interessou à pesquisa em tela, tais como, a de Alfredo Roberto de Carvalho, pesquisa sistematizada entre os anos de 2008-2009, sob o formato de dissertação, intitulada “Inclusão Social e as Pessoas com Deficiência: Uma análise na perspectiva crítica”, sendo o termo crítico empregado pelo autor como análise histórica do tratamento destina a PCD, sob a égide do sistema capitalista de produção.

Nessa exposição é possível compreender a estreita ligação entre as formas históricas de conceber a PCD, enquanto produto das relações de produção, no seu desenvolvimento das forças produtivas. Até constituir na atualidade do século XXI, em formas geradoras, motrizes, porém veladas sobre desigualdades, exclusões e marginalidade, e que não são restritivas a este público social.

As acepções de Carvalho (2009) visam desnaturalizar o conceito e o trato social destinado à “pessoa com deficiência” pelo defeito biológico em si, mas pelo efeito valorativo social (axiológico), desses e de outros segmentos, diante da ordem de produção da sociedade, entre classes em constante conflito: donos dos meios de produção e donos da força de trabalho, em relações de exploração de uma classe sobre a outra.

Outros autores, tais como Jackson Johann (2011) estudaram com maior profundidade as mesmas relações de reprodução societária geral. Entretanto, o autor optou em relacionar os reflexos do modelo societário atual nos programas governamentais, para a profissionalização da PCD, aderidos pelas instituições “Apeaanas” da região Oeste do Paraná.

Os dados apresentados na pesquisa de Johann (2011) são contratações teleológicas de ensino próximas das que apresentamos no artigo “Educação Inclusiva e o Leito de Procusto: o desafio do século XXI”, de 2006, com relação aos alunos que estavam nesta modalidade e nestas instituições de serviços exclusivos, ou haviam passado por estas. Ou seja, representam as demandas do mercado sendo expressas nos programas do estado para educabilidade também da PCD.

O estudo de Johann (2011) percorreu a análise específica do Processo de Educação Profissional e Colocação no mercado de Trabalho (PECT). O estudo tece

considerações sobre as demandas para a formação do trabalhador a partir da década de 1990.

Em suas considerações é possível visualizar a estreita relação entre as demandas do mercado de trabalho, o “valor social” destinado a pessoa com deficiência, neste modelo de organização do trabalho produtivo e o ensino oferecido pelas instituições, demandadas por programas de ensino, a nível federal, tais como as organizações da Federação das APAES, no caso FENAPAES²¹.

A pesquisa desenvolvida por Tiarles Mirlei Piaia (2016), sob o título de “A escola de Educação Básica da modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do estado do Paraná” remeteu-nos à adequação que as escolas exclusivas da modalidade educação especial (sob a manutenção de instituições de direito privado) do estado do Paraná, desenvolveram para adequar e manter o atendimento exclusivo às pessoas com deficiência (intelectual e múltipla), garantindo a continuidade e ampliação do financiamento público diante das prerrogativas legais apresentadas pela legislação nacional e que correspondiam à política de educação inclusiva, o que ocorreu após o ano de 2010.

A pesquisa de Piaia (2016) evidenciou que, embora as instituições propalasses que o ensino seria gerido sob as prerrogativas de direcionamento pedagógico, voltado à aprendizagem de todos os alunos e sua progressiva inclusão escolar, três anos após a implementação e adequação das instituições à política de educação inclusiva, os resultados de aprendizagem de um número expressivo dos alunos não corresponderam às demandadas para aprovação destes e assim, tais instituições pleitearam, negociaram e adquiriam normativas que permitissem que os alunos permanecessem nas instituições de 3 anos a 10 anos nas séries iniciais do EF, deste modo, após 10 anos os alunos podem migrar para o ensino da modalidade EJA oferecidos pelas mesmas instituições.

Igualmente vemos que a educação empregada no sentido de justificação do fracasso no aprendizado dos alunos não se limitam as instituições de atendimento exclusivas de ensino em relação a PCD, ou seja, o universo da escolarização da PCD ainda apresenta enormes lacunas na direção da aprendizagem escolar,

²¹ Atualmente este organismo da sociedade civil é regido pela Lei nacional nº 13.019/14 e Lei 13.204/2015, que institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Tais documentos serão apresentados no decorrer da apresentação da pesquisa.

correspondente ao desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiência e a sucessivas mudanças, reformas e adequação para manter o mesmo sistema de marginalização dos sujeitos que passam ou que ainda estão na educação formal.

Nesse sentido, escrever um texto, no caso o referido artigo do estudo realizado na graduação (2006) e anos mais tarde verificar a atualidade dos dados evidenciados na dissertação do autor Johan (2011) e de Piaia (2016) é ao mesmo tempo satisfatório e infame. Satisfatório porque evidenciamos a assertiva da identificação das mesmas leis que determinaram e continuam determinando o fenômeno estudado. E, infame porque ainda se evidenciam aspectos axiológicos vil destinado a pessoa com deficiência, no atendimento social e educacional. E que, em última instância não se limitam às pessoas com deficiência. Tais constatações recaem sobre os investimentos públicos destinados à formação de professores.

No exemplo supramencionado verificamos uma educação voltada à formação unilateral nas instituições exclusivas e que também são vivenciadas nas escolas inclusivas de ensino, via de regra, voltada para integração segregada do trabalho ou ainda marginalizada, conhecido como mão de obra de tipo flexível. Não por acaso são difundidos programas dos mais diversos, na atualidade, com financiamento público para formação de cooperativas de tipo exclusivas para Pessoa com Deficiência²², veiculadas direta ou indiretamente as instituições de tipo escolares, cuja mantenedora são associações congêneres a estratos desta população.

A justificativa presente na maioria dos documentos de fundação destas instituições advogam sobre as premissas de promover a inclusão social, a ocupação e geração de renda aos cooperados, pois, o mercado não tem absorvido a proporção de trabalhadores, principalmente, com determinadas características.

Assim, os indicativos sobre os processos educacionais (sociais) constatados por Marx e Engels em relação a projetos educacionais voltados a formação cidadã, nos moldes do liberalismo, denunciam um formato que atende ao mecanismo do sistema produtivo. Elementos esses que recaem sobre uma educação unilateral

²² No município de Toledo tem desde o ano de 2007 a Cooperativa Social e Especial de Pessoas com Deficiência (COOESP). Segundo o texto jornalístico local “A Casa da Notícia”, publicada no dia 04 de abril de 2011, com entrevista da então colaboradora, uma das idealizadoras, fundadora, dirigente e “posta voz” da instituição Maria Helena Recalcatti a instituição, enquanto instalação na Incubadora Industrial Têxtil Germano Dal Bosco foi resultado de parceria firmadas entre a Associação Comercial e Industrial (ACIT) de Toledo-PR, a Prefeitura de Toledo e demais parceiros e representa uma necessidade de alocar as PCD (mental/intelectual) no mercado de trabalho.

Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX e ENGELS, 1992, p. 28).

Os processos de inclusão social da pessoa com deficiência, propalado nas escolas exclusivas ou inclusivas de ensino denunciam ainda um viés de normalização, principalmente, para adequação desses sujeitos no mercado de trabalho, e, sob perspectivas científico-ingênuas. Evidências essas salientadas em diversas pesquisas científicas contidas na coletânea organizada por Facci, Meira e Tuleski (2012). Os destaques das pesquisas versam sobre o direcionamento à classificação dos alunos por diagnósticos, o uso indiscriminado da medicalização e o baixo nível de aprendizagem dos alunos.

A perspectiva de naturalização das diferenças, pelo viés das políticas veiculadas a diversidade, não tem contribuído para o desenvolvimento de ações sociais-educacionais, que promovam a compreensão histórica e trato adequado a PCD, no sentido de que sejam integrantes da classe trabalhadora. Para reverter tal panorama sobre a aprendizagem e a consciência social precisamos de organização e investimentos diversos, em destaque, sobre a formação dos professores.

1.3.1 A política de formação de professores para atuar na política de educação inclusiva

A necessidade de estudos sobre a formação continuada de professores na área da Educação Especial se assenta em dois princípios dialógicos: o primeiro de que é pela escolarização formal e inclusiva que a PCD tem acesso às ferramentas culturais que lhe permitirão desenvolver-se, na medida que se apropriam dos conceitos científicos, o que não vale somente para si, senão para o conjunto social do qual participa.

Em segundo lugar, entendemos ser o professor a figura do adulto que pode: mediar a transmissão da cultura na escola, e para tanto, deve ter propriedade do conhecimento que precisa ser ensinado; do processo de ensino e da aprendizagem; do processo de diagnóstico de níveis de conhecimento individual e coletivo dos alunos a ele confiados; das formas didático-metodológicas necessárias para transformação

do conhecimento científico em conhecimento escolar, pelas vias diretas ou indiretas, a depender das necessidades específicas dos alunos (SAVIANI, 2008; 2009; 2013a).

Precisamos considerar que os processos acima mencionados não são estáticos, pois, o conhecimento é histórico e pode ser desenvolvido, assim também as características sociais humanas. Neste sentido, as demandas de formação reúnem elementos diferenciados ao longo da história social do homem. Portanto, a formação continuada dos professores é algo inerente ou própria da atividade laboral.

Com relação à FC de professores, segundo Martins (2010), é necessário que façamos o exercício de situar tal questão no conjunto da relação entre “formação profissional” e “atividade produtiva”, ou seja, “a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (MARTINS, 2010, p.14). Ainda, segundo Martins (2010), as proposições referentes à formação continuada de professores são relativamente recentes na história educacional (inexistiram até a década de 1930 no Brasil). Via de regra, as formações alinharam-se, inicialmente, às proposições dos teóricos do escolanovismo-construtivismo, tais como de John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965). Os principais intelectuais da nova escola no Brasil, os Pioneiros da Escola Nova, influenciados pelos autores supramencionados, traçaram e desenvolveram diretrizes pedagógicas compatíveis com os princípios formativos indispensáveis à cidadania na democracia liberal no Brasil. Sobre os princípios normativos destacamos: o ensino laico e público; a organização de um sistema nacional de ensino; a centralidade do ensino no aluno, em capacidades e habilidades, diante das necessidades de desenvolvimento econômico do país; a reorganização do ambiente escolar e a compressão de professor como facilitador do ensino, entre outros.

No que se refere à FP do então ensino primário, em linhas gerais, a historiografia educacional acusou a prescrição de conteúdo no caminho do pragmatismo, tanto quanto, na prescrição dos métodos e técnicas de ensino, com maior ênfase. Chegamos a vivenciar na história modelos de formação continuada para professores que preteriram o próprio ensino científico e sistemático.

As décadas de 1940 até 1960 foram marcadas pelas disputas de teorias ou concepções pedagógicas na formação continuada de professores, considerando a escassez dessa espécie de formação para o ensino primário.

A partir de 1960, com a primeira LDBN, alguns projetos de formação continuada foram traçados no sentido de orientações prescritas por inspetorias de ensino, com ênfase na pedagogia nova, mas, sobretudo, na direção do tecnicismo. Com base no tecnicismo houve uma estrutura hierarquizada entre o professor que executava as aulas, em relação ao profissional especializado que planejava o ensino, as técnicas e os recursos didáticos. Tais elementos marcaram a formação dos professores nesse período.

Com a reestruturação do capital a nível global, marcada pela supremacia da acumulação flexível, a tônica no Brasil, a partir da década de 1990 é direcionada também para novas demandas na formação do indivíduo e tais demandas recaíram sobre as políticas educacionais destinadas à formação dos professores. Nesse ensejo, verificamos uma configuração de tentativas de superação do dilema antes construído sobre a FP: entre as especializações, sob o viés dos conteúdos de conhecimento e a formação geral baseada no empirismo, sob os procedimentos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2009). No que diz respeito aos documentos oficiais, relativos ao tema formação continuada de professores da EB, para atuação específica na modalidade de educação especial, a lógica de encaminhamentos formativos não foi diferente.

Saviani (2009) se refere à formação de professores, na área da educação especial, apresentando a existência de encaminhamentos que indicavam tendências pedagógicas baseadas no escolanovismo, sobretudo, a partir dos anos de 1990. O autor explicita algumas lacunas sobre a especificidade da formação inicial com relação à EE, a qual deveria ser contemplada a partir da proposta de educação inclusiva, pelos cursos de pedagogia. Da mesma forma, verificamos na exposição do autor, que houve poucas passagens no ordenamento normativo nacional a este respeito.

Para Saviani (2009), os assuntos ligados à modalidade ficam restritivos as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução do CNE/Conselho Pleno nº1, do ano de 2006). O autor destaca os objetivos da formação pedagógica pelo respeito a diversidade, entre elas, a dos alunos com necessidades educacionais especiais (Art. 5º, inciso X) e as atividades opcionais complementares (Art. 8º, inciso III). Ainda a respeito dos cursos de licenciatura, a partir dos anos 2000, houve, de modo geral, a prerrogativa de uma disciplina que prescrevia o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O autor se refere ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Na análise de Saviani (2009) houve um retrocesso no ordenamento legal nos anos 2000, em relação ao que havia sido construído pelas necessidades históricas brasileira de formação de professores para atuar na educação especial, pois, ocorria antes, a possibilidade dos institutos de educação, em nível de Ensino Normal (Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal) formarem professores na área da Educação Especial, via especialização do magistério, pela indicação favorecida pelo parágrafo 3º, do Art. 4º “Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, **ministre ensino de especialização do magistério** e de habilitação para administradores escolares do grau primário” (BRASIL, 1946 - grifos nossos).

Já, a partir dos anos 2000, a instrução formativa, que permitia a formação de EE, pelos institutos foi recrudescida, pela diluição do conjunto de objetivos e conteúdo de formação em EE, de forma não específica, nos cursos de pedagogia (*locus* privilegiado de FP ou ainda em cursos de licenciatura). Também reconhecemos que no Brasil a formação continuada de professores, a nível de qualificação/aperfeiçoamento para a área da Educação Especial já apresentava uma caminhada substancial, via iniciativa de direito privado, pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs), análogas à luta pelos direitos da PCD.

Nesse sentido, elencamos alguns documentos nacionais e estadual (Paraná) para o estudo: Acordo Internacional (aderido pelo Brasil): Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); Documentos nacionais: Resolução nº 02/2001 - CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e o seu Parecer (Parecer CNE nº 17/2001, da CEB, aprovado em 3.7.2001); e ainda o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010); Documentos Paranaenses: a Deliberação nº 002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE/PR, de 2003 e a que a substitui, em âmbito estadual, a Deliberação 002 de 2016;

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os professores precisam trabalhar na ótica da educação inclusiva, no sentido de resolver os problemas que surgem a partir do princípio do direito dos alunos à inclusão no EC. Problemas, dentre quais o de formação, que no documento aparece como “informação” e “treinamento”. O documento apresenta, em relação ao financiamento ou provimentos de modo geral, inúmeras referências à “autonomia” pela comunidade escolar (em unidades), em formato de negociação, principalmente de cunho

voluntário, promovida por instância local hierárquica (diretor da escola), representado pelo excerto

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros (UNESCO, 1994, item nº34).

Quanto ao treinamento “pré-profissional”, o documento indica aos cursos de formação de professores precisam orientar-se de forma positiva frente à deficiência, assim, segundo o documento haverá “entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade” (UNESCO, 1994, item nº 39).

No que se refere ao “treinamento em serviço” o documento orienta para formação pela escola e pela formação hierarquizada dos gestores locais com relação à área da Educação Especial, em formato de “multiplicadores de informações”. Tal intento poderia ser promovido por meio de seminários organizados localmente para administradores locais, supervisores, diretores e professores, com o objetivo de “desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de aposta e treinar pessoal menos experientes” (UNESCO, 1994, item nº 42).

Os treinamentos destacados deveriam acontecer sempre que possível, “ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto-didáticas” (UNESCO, 1994, item nº 43). No máximo, em relação à formação continuada em serviço (que no documento envolve informações e pesquisa de tipo “pesquisa-ação”), devem ser estabelecidas parcerias, prevendo-se criação ou redimensionamento de Centros de Desenvolvimento Curricular, parcerias público-privado e redes de apoio a partir de “cooperações” direcionais de organismos internacionais, em sistemas hierárquicos (referência ao item nº 78 e nº 80).

Já, em relação aos professores especialistas, o documento de Salamanca apresenta a necessidade de qualificação integrada de “treinamento e experiência” (item 44); “Estudos Generalistas” sobre as deficiências ou “não categorizante” (item nº 45); e, “rede de parcerias” das escolas com universidades - através de extensões - treinamento e outras “instituições de aprendizagem superior” (item nº 47); além de consultorias por meio dos profissionais das escolas especiais (item nº 48). E, nessa

direção que devem ser providos recursos financeiros públicos para a formação de professores (item nº70).

No que se refere à Resolução Nacional nº 02/2001 (BRASIL/CNE/CEB, 2001), documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a mesma apresenta a necessidade de capacitação e especialização dos professores, de modo geral, que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino comum (em relação à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

As indicações de outras legislações que precedem a Resolução em tela, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN nº 9.394, de 1996), também direcionam a formação de professores aos Sistemas de Ensino, como correspondentes a cada nível de escolarização, ao mesmo passo que exigem do professor a comprovação de formação para o exercício do trabalho, com base na diversidade de alunos.

Em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, Art. nº18, §1º).

O documento apresenta, sobre os professores especialistas, em educação especial, o seguinte perfil profissional:

Aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, Art. nº18, §2º).

A formação de professores especialistas em educação especial, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, deve exigir dos profissionais que ingressarem no serviço a comprovação de:

I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, Art. nº18, §3º).

No que se refere a professores da Educação Especial, que estão exercendo esta função, no serviço público deve ser oportunizada “formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001, Art. nº18, §4º).

O Parecer nº 17/2001, CNE (BRASIL/CNE/CEB, 2001) apresenta o perfil do professor do ensino comum que atende as pessoas com necessidades educacionais especiais

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001, p.12).

O PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta um panorama da formação dos professores que atendem a PCD, na época de modo mais expressivo em instituições exclusivas e integralista de educação “Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico” (BRASIL, 2001, p. 52). Ressaltamos que os cursos dos quais se refere o documento não são, necessariamente, os de formação em nível de graduação ou pós-graduação, e sim de aperfeiçoamento.

Considerando a tendência para a inclusão da PCD nas escolas/classes comuns de ensino o PNE 2001-2010 indica a necessidade de os sistemas de ensino melhorarem a qualificação dos professores do EF para o público alvo das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como, a ampliação participativa das universidades e escolas normais na oferta de cursos de formação inicial e de especialização na área da Educação Especial.

As prerrogativas anunciadas pelo PNE 2001-2010 serão refletidas nas metas nº 19 e 20.

Meta 19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

Meta 20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2001, p. 56).

A partir dos anos 2.000 a FC, referente à qualificação de professores que atuavam no AEE, passou a ser indicada para o nível de especialização ou pós-graduação geral, sob adequações específicas, a serem organizadas pelas IES, sem parâmetros pedagógicos/curriculares nacionais, em relação à EE. Para Saviani (2009), esta configuração marcou a FC de professores com lacunas expressivas. Principalmente porque, anteriormente, não houve um lugar e uma prescrição do sistema educacional nacional para a formação de professores nesta área, como exemplifica o exceto do Parecer do CNE nº 17, de 2001.

Para aprofundarmos os estudos sobre a política de formação para professores, que passaram a atuar com a PCD no viés inclusivo da educação, analisaremos alguns documentos publicados pelo MEC, tais como a Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007 (BRASIL/MEC, 2007), que dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e a Política Nacional para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008 (BRASIL/MEC, 2008).

A portaria normativa nº 12, de 2007, anuncia o programa de formação continuada como uma necessidade de promover com os sistemas de ensino a formação não mais em Educação Especial, mas sim em AEE, no sentido de que esta formação prepare os professores para trabalhar nas escolas das redes públicas de ensino, no sentido do desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas

(BRASIL/MEC, 2007). As linhas gerais da formação, refletidas posteriormente em editais de organização curricular para as IPES, que pleiteassem fomentos públicos para os cursos, foram apresentadas pela referida portaria normativa, em parágrafo único, do art. 1º

“A formação de que trata o caput do artigo 1º será realizada nas áreas de Deficiência Mental, Física, Sensorial e Altas Habilidades/Superdotação; Sistema Braille; Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial” (BRASIL/MEC, 2007, p. 1).

Já o PNEEPEI (2008) anuncia um pacote inicial de formação continuada para professores, que trabalhariam na função criada pelo Programa de Educação Inclusiva, Professores das Salas de Recursos Multifuncional (SRM), nas escolas das redes públicas de Ensino, no que compreende a Educação Básica.

Os profissionais que trabalham nessas salas devem desenvolver ações de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ações com os alunos (no contraturno do ensino escolar, preferencialmente de ensino comum) e algumas ações articuladas dentre os profissionais da escola para promover a inclusão educacional, além de outras orientações.

O Programa de formação continuada de professores na Educação Especial esteve vinculado à coordenação-geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino²³ do MEC. No caso, esse setor foi o responsável pelo diálogo entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e o MEC para realização de cursos de especialização e de aperfeiçoamento de professores das redes municipais e estaduais de ensino, para atuar no AEE.

As orientações sobre a operacionalização do AEE para as instituições escolares, que atendem exclusivamente ou de forma inclusiva os alunos, público alvo da educação especial, seguem prescrições de atendimento a este serviço serem realizados em espaços próprios, similares ou equivalentes com professores, cuja formação é determinada oficialmente pela Resolução do MEC, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). A

²³ Realizamos vários contatos telefônicos e por correio eletrônico com os profissionais deste setor no MEC durante a realização da pesquisa, conforme indicam alguns anexos deste trabalho. Sublinhamos os contatos realizados com a senhora Linair Moura Barros Martins (Coordenadora-Geral) e a senhora Marcia Silveira, entre os anos de 2014 a 2017.

Resolução nº 04/2009, no seu artigo nº 12, insere “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL/CNE/CES, 2009).

Destacamos, dentre o universo de documentos produzidos ou difundidos pelo Estado sobre a política de educação especial inclusiva, as seguintes literaturas de orientação pedagógicas para os sistemas inclusivos de ensino: as coleções “Projeto Escola Viva” (2000); “Educação para Todos (2004); Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil (2006); o conjunto de artigos que formam o documento sistematizado do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2006); Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (2010); Coleção “Atendimento Educacional Especializado” (2010).

No estudo sobre esses documentos evidenciamos um conjunto de experiências educacionais inclusivas, sob o prisma motivacional, desafiando ou prescrevendo as condições para a materialização do desenvolvimento dos alunos com ou sem deficiência. Verificamos características orientadoras da lógica do “aprender fazendo” descritas por Martins e Duarte (2010), como direcionado a um empirismo desqualificado e imediatista. Tais prescrições focalizam a prática docente na resolução de problemas do cotidiano escolar, como se os problemas ou desafios gerados no universo da educação inclusiva fossem determinações naturais e não históricas.

Da mesma forma, tais documentos orientadores direcionam a causa dos problemas escolares, em relação aos alunos com NEE, a elementos das suas culturas, que se defrontam a preconceitos e produzem desajustes sociais. Identificamos as constatações dos autores no seguinte excerto do documento “Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais”, publicado pelo MEC, Secretaria de Educação Especial, no ano de 2000

Já o paradigma de suportes, no qual se contextualiza a idéia da inclusão, prevê intervenções decisivas e afirmativas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito; no processo de reajuste da realidade social. Conquanto, então, preveja o trabalho direto com o sujeito, adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes **instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes** (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com

necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade” (BRASIL/MEC/SEESP, 2005, p.19-20, grifos nossos).

Compreendemos que é fundamental considerar a natureza precípua das ações coletivas humanas como históricas, como afirma Marx, e não como determinações isoladas, de níveis empíricos científicos ou somente idealistas.

Será necessária uma inteligência excepcional para compreender que, ao mudarem as condições de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções, os seus conceitos? (MARX, 1998, p. 28).

Assim, o direcionamento das políticas educacionais voltadas à formação de professores para atender a PCD é apresentado como que orbitando sobre o objetivo de formar sujeitos investigativos. No entanto, esse projeto de formação tende a referir-se a investigações limitadas do empírico a para o empírico, sem necessariamente requerer o acúmulo cultural e científico coletivo como instrumento de análise, como instrumento mediador de revelação das causas dos fenômenos sociais-educacionais.

Contudo, quais foram os cursos lançados pelo MEC, no início dos anos 2000, para formação do professor especialista em EE? Passamos à análise do programa destinado à formação de professores para atuar neste novo campo de atividade educacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Somente, a partir do ano de 2010, foi apresentado um conjunto de formação continuada do MEC/SECADI a nível nacional, implantado e implementado para formação de professores na área da educação especial pública. O curso é inserido no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM), cujo formato se fez com a parceria do MEC e as secretarias municipais da educação que aderiram (de forma oficial) à política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. As secretarias tiveram que discriminar no “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)” a necessidade de formação para os seus professores.

Nesse sentido, o PARFOR pode atuar, segundo Almeida (2017), na formação pedagógica de professores graduados, porém, não licenciados em áreas do conhecimento EE/AEE, que exigem qualificação específica, que se encontram em

exercício da docência, na rede pública da Educação Básica. No caso, referiam-se à necessidade da área da Educação Especial, a partir da Educação Inclusiva.

O programa RENAFORM, por sua vez, previa, desde a sua constituição, a parceria estendida com as IPES, por meio da formação de grupos de professores e programas institucionais, que deveriam constituir cursos específicos para a formação dos professores de AEE/SRM. As IPES encaminharam as suas propostas inicialmente para os profissionais específicos do MEC, para serem aprovadas e financiadas com bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As bolsas eram discriminadas especificamente e hierarquicamente, segundo os cargos e funções anunciadas em diferentes âmbitos da rede, conforme Resolução do MEC nº 8, de 30 de abril de 2010. Os cargos foram representados no organograma nº3, deste trabalho. Após 2013, as propostas passaram a ser encaminhadas via sistema integrado, em meio eletrônico, o chamado Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec).

Entre os anos de 2013 a 2018 realizamos contato telefônico e por correio eletrônico periódico com os agentes²⁴ do MEC/SECADI por necessidade da atividade laboral, função que exercíamos na Secretaria Municipal da Educação de Toledo-PR como Coordenação Pedagógica da Educação Especial e na condição de professora pesquisadora da pós-graduação. Nesses contatos, sob o anúncio da proposição investigativa do mestrado, obtivemos a relação dos cursos oferecidos pela RENAFOR entre os anos de 2010 a 2014. Assim, construímos o Quadro 1:

QUADRO 1 – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM AEE OFERECIDOS PELO MEC/RENAFOR ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2014

ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES (públicas)	Nº de vagas	CARGA HORÁRIA	MODALIDADE
2010	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1.000	360	Semipresencial (com polos descentralizados)
	Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília	1.200	360	Presencial
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	3.150	420	Semipresencial (com polos descentralizados)

(continua)

²⁴ Os contatos eletrônicos encontram-se no Anexo 1 deste trabalho.

(continuação)

2012	Universidade Federal do Ceará (UFC)	3.000	420	Semipresencial (com polos descentralizados)
2013	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1.250	440	Presencial
2014	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	60	360	Presencial
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	300	360	Semipresencial (com polos descentralizados)
	Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)	90	360	Presencial
	Universidade de Brasília (UNB)	50	450	Semipresencial (com polos descentralizados)
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	100	532	Presencial
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	40	360	Presencial
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	80	360	Semipresencial (com polos descentralizados)

Fonte: BRASIL/MEC (2016/2018), BRASIL/SEESP (2009c), elaborado pela autora (2018).

Com base no estudo sobre os cursos oferecidos pelo MEC/RENAFOR, entre anos de 2010 a 2014, por meio de consultas com os responsáveis pelas coordenações da formação continuada do MEC, pelos materiais publicados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, em meio eletrônico²⁵ e pelo estudo sobre os editais da rede de formação continuada de professores em Educação Especial, podemos destacar alguns elementos:

²⁵ Lista links das universidades: Universidade Estadual de Maringá (UEM):<<http://www.nead.uem.br/>>; Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília:<<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/especializacao/encerrados/>>; Universidade Federal do Ceará (UFC):<<http://www.ufc.br/noticias/noticias-e-editais-de-concursos-e-selecoes/3284-especializacao-em-educacao-especial-inscreve-ate-o-dia-15-de-fevereiro>>; Universidade Federal do Ceará (UFC):<<http://www.ufc.br/noticias/noticias-e-editais-de-concursos-e-selecoes/3284-especializacao-em-educacao-especial-inscreve-ate-o-dia-15-de-fevereiro>>; Universidade Federal de Uberlândia (UFU):<<http://www.cead.ufu.br/cursos?page=2>>; Instituto Federal do Amazonas (IFAM) <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/programas/arquivos-pesquisa/cursos-em-andamento>>; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) <<http://www.ufal.edu.br/estudante/pos-graduacao-e-pesquisa/especializacao>>; Universidade Federal da Integração Latina-Americana (UNILA):<<https://www.unila.edu.br/Atendimento-Educacional-Especializado>>; Universidade Federal de Uberlândia (UFU):<<http://www.cead.ufu.br/cursos?page=2>>; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) <<http://www.neaad.ufes.br/>>; Universidade Federal de Goiás (UFG):<<http://www.ciar.ufg.br/cursosopolos>>.

a) De 2010 a 2013, os processos foram realizados por meio físico, ou seja, as secretarias municipais de educação encaminhavam suas adesões referentes aos projetos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação, via SECADI, a um departamento destinado ao programa de formação continuada de professores em EE para ser avaliado pelos profissionais destinados a esta finalidade.

Pelo mesmo formato (físico) as instituições públicas de ES, interessadas em oferecer os cursos para os professores, sob as condições anunciadas em editais específicos, encaminhavam suas adesões, referentes aos projetos de formação continuada oferecidos pelo MEC/SECADI, ao departamento de formação continuada de professores em educação especial, para ser avaliado pelos profissionais destinados a esta finalidade.

Após aprovação do projeto da IPES, o MEC destinava determinadas vagas para as secretarias, que selecionavam e encaminhavam o cadastro dos professores interessados para as IPES. As IPES encaminhavam para o MEC relatórios (por meio físico) para a liberação das bolsas previstas nos editais.

As configurações das propostas dos cursos de especialização eram apresentadas, geralmente, sob uma estrutura administrativa, conforme ilustra a Figura 2:

FIGURA 2 – ORGRANOGRAMA DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM AEE OFERECIDOS PELAS IPES/MEC/RENAFORM



Fonte: UNESP (2011); Fundação CAPES (2018).

Após 2013 estes processos foram gerenciados via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)/Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (SISFOR), que integrou as instâncias, desde o MEC às secretarias de educação, dos diferentes municípios, em plataformas diversas de gerenciamento contínuo.

c) Os cursos, oferecidos pelas IPES, poderiam ser em formato de formação continuada em serviço de 80 (oitenta) horas até 240 (duzentos e quarenta) horas ou no formato *lato sensu* de 360 (trezentos e sessenta) horas ou mais. Os estudos que realizamos sobre as tabelas encaminhadas pela Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (CGAPISE), no ano de 2018, indicam o maior investimento do MEC os cursos de aperfeiçoamento. Entretanto, nossa pesquisa deteve-se a exploração dos cursos de especialização. Os cursos de especialização ofereceram, segundo nossa sistematização, entre 2010 a 2014, aproximadamente 10.320 vagas. Um número ínfimo, diante no número de demanda de professores que assumiram, nesse período, as SRM em todo território nacional.

d) Os cursos poderiam ser no modelo presencial ou semipresencial para o atendimento específico dos profissionais da rede municipal e estadual, do município ou região, ou poderia ser no formato EAD, integrando-se ao sistema do programa do MEC/Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesses casos as IPES precisavam constituir polos para alguns encontros dos grupos, por região ou por municípios. As IPES, via de regra, negociavam com as secretarias municipais de educação dos municípios para o transporte dos professores, caso os encontros fossem por região.

Destacamos que haviam estruturas curriculares diferentes entre os cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos de especialização (*lato sensu*) representaram um avanço ou maiores possibilidades de aprendizagem dos professores em relação ao serviço que já estavam desenvolvendo nas SRM com as PCD. Tais cursos apresentavam as novas diretrizes de um serviço também novo, bem como, previam um tempo maior de estudos e a exigência de um estudo monográfico específico para entregar, como prerrogativa para a conclusão do curso.

Entretanto, destacamos que há inúmeras atividades previstas por estas formações envolvendo ações colaborativas a serem realizadas restritivamente no âmbito da escola, no máximo envolvendo a comunidade escolar do entorno da escola. E, via de regra, em formato de “estudos de casos” com proposta de estudo pelo viés

da deficiência ou estudos que desconsideraram as especificidades em detrimento da deficiência.

Um número significativo de trabalhos divulgados nos endereços eletrônicos dos cursos das IPES apresentou o desconhecimento ou não reconhecimento da deficiência como produto social histórico, portanto, não restritivo a preconceitos individuais ou de um tipo de cultura específica. Os próprios documentos orientadores do programa de formação indicavam essa direção a ser apresentada nos trabalhos de conclusão de curso. Exemplificamos o modelo pelo anúncio da Resolução atualizada dos cursos oferecidos pelo MEC em parceria com as IPES, Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de agosto de 2011

Os cursos implementados pela SECADI/MEC no âmbito da Renafor têm por finalidade formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, considerando o direito de todos à educação, por meio da valorização da diversidade humana e dos ecossistemas naturais, bem como do respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras (BRASIL/MEC/FNDE, 2001, art. 2º).

Confirmamos o modelo educacional “inclusivo” apresentado nos documentos de formação desses cursos, alinhados às prerrogativas das políticas do estado democrático liberal, conforme já anunciado no capítulo I deste trabalho.

Segundo Martins (2010), precisamos nos atentar às contradições presentes nas políticas de estado para a reprodução das relações sociais, oriundas do modelo sócio e metabólico de organização da produção, com destaque às políticas de formação de professores, por compreendermos que este desempenha um papel fundamental na formação do homem.

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à ‘prática’ de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido ‘dever ser’ não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (MARTINS, 2010, p. 14).

Sublinhamos que ainda há, em 2018, uma precarização de informações em relação aos cursos, pois o MEC não disponibiliza ainda um site oficial ou página

eletrônica no MEC, que informe sobre a oferta de cursos e número de vagas pela parceria MEC/IPES e ao número ofertado de cursos para formação continuada de professores, pelo financiamento público.

Por exemplo, O MEC apresenta o dado de 5.000 vagas em cursos de especialização na área AEE, no ano de 2010. Esse é um número ínfimo se considerarmos o número de professores que passaram a atuar no AEE das secretarias que aderiram ao sistema inclusivo de ensino. Ademais, observamos uma redução no número de oferta de vagas para os cursos de especialização a partir do ano de 2014, movimento este agravado nos últimos anos e na contramão da necessidade de formação dos professores, já que o processo de inclusão da PCD é ascendente.

Nesse sentido, verificamos outros dois movimentos educacionais: uma pela iniciativa do MEC de programas meritocráticos para professores, sobretudo os criados a partir dos anos de 2010, promovidos em parceria com os organismos internacionais e instituídos por meio de políticas públicas educacionais e o outro, pelo viés de incentivo à exploração do mercado, que se refere ao crescente número de instituições privadas, que ofertam a formação continuada, geralmente, no formato semipresencial ou a distância na área da Educação Especial.

No que se refere às políticas públicas educacionais, sob a iniciativa do Estado, que configura a meritocracia, apresentamos o seguinte exemplo: o “Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças”. O Prêmio foi promovido pelo MEC em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e patrocinado pela Fundación da *Mutualidad de La Agrupación de Propietarios de Fincas²⁶ Rústicas de España* (MAPFRE).

O prêmio recebeu o nome de “Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais”. Participaram do concurso secretarias da educação e escolas vinculadas aos níveis municipal e estadual que apresentaram experiências de sucesso a respeito da Educação Inclusiva.

Os vencedores das Secretarias da Educação puderam, por representação de 2 (duas) pessoas conhecer experiências fora do país (Finlândia). Já os vencedores

²⁶ Fundação de mutualidade de agrupamento de proprietários das casas senhoriais da Espanha (tradução livre).

das escolas tiveram prêmios em valores de dinheiro, de R\$ 6.000,00 (seis mil reais) a R\$10.000,00 (dez mil reais).

As iniciativas meritocráticas, como da natureza apresentada no exemplo, coadunam com um o conjunto de políticas da formação de trabalhadores, sob o modelo capitalista de produção, na sua atual fase de desenvolvimento. Nesse sentido, Martins (2010) destaca que, sob condições específicas e históricas o atual sistema produtivo transforma o trabalho humano criador (condição ontogenética de humanização), em emprego. Ou seja, em trabalho alienado. Assim, o vetor econômico atravessa e destrói, continua e progressivamente, as possibilidades plenas desenvolvimento dos indivíduos, seja no seu sentido restritivo individual, seja no coletivo, ontológico.

Em se tratando do trabalho e da formação dos profissionais do magistério podem ser mais danosos, pois

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (...) o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos, quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p. 15).

Precisamos compreender, para estarmos atentos aos ditames meritocráticos, pois, os mesmos vêm revestidos, contraditoriamente, pelo viés de participação, humanitarismo, competência, eficácia e eficiência no trabalho. Acrescentamos ainda o viés de colaboração dos profissionais da educação em ações da escola, baseado na arrecadação financeira junto à comunidade escolar, em formatos cada vez mais lucrativos e mais desresponsabilizadores do poder público.

Em relação aos dados mais locais, no caso do Paraná, o presente estudo apresenta algumas pesquisas que colaboraram de forma especial para a compreensão do contexto do fenômeno educacional de formação dos professores da área da educação especial, já direcionado para o nível de pós-graduação *lato sensu*.

A legislação paranaense exige, desde 2003, que para atuar com os alunos com deficiência nos serviços de apoio à educação inclusiva, seja no AEE em SRM, centros de atendimento educacional especializado (CAEE), escolas especiais ou nos serviços de professores que acompanham os alunos no ensino comum, os professores que

tenham formação mínima em nível de pós-graduação *lato sensu* em educação especial.

A Deliberação nº 002, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), de 2003, tem no capítulo VII, no que se refere à formação de professores que trabalham no ensino comum, uma mais expressiva, ou seja, a de que esse profissional tenha formação contínua para o trabalho frente a diversidade dos alunos.

Em relação à formação de professores especialistas em educação especial, apresenta no capítulo VII, as indicações contidas no documento “Diretrizes Nacionais para Educação Especial”, do ano de 2001, como opções ou “alternativas de atendimento educacional” e acrescentou a possibilidade de “Programas Especiais de Complementação Pedagógica” ou antigos “cursos de estudos adicionais” (Referência ao Art. nº 33, da Deliberação alínea III).

Para tanto, os professores que possuísem os cursos adicionais como certificação, no âmbito do sistema estadual de ensino, devem solicitar “alteração de denominação destes cursos para Curso de Formação de Professores para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na modalidade Normal, em nível Médio, em uma ou mais áreas” (PARANÁ, 2003, item 7).

De modo geral, para o AEE o professor pode ser

[...] professor habilitado em educação especial em nível médio, em curso normal ou equivalente; professor habilitado em cursos de licenciatura em educação especial; professor especializado com formação em pós-graduação em áreas específicas da educação especial (PARANÁ, 2003, item 6, alínea “a”).

Já a normativa que substituiu a deliberação nº02/2003 do CEE/PR, a Deliberação nº 02 do CEE/PR do ano de 2016, não expressa significativas alterações em relação à formação de professores para atuarem na modalidade de educação especial (referência ao Capítulo VIII, Art. nº 31 e 32). Exceto, pela possibilidade que o professor pode ser, ao invés de “especialista em uma área específica da educação especial” (PARANÁ, 2003), ter especialização em “curso de pós-graduação específica para Educação Especial” (PARANÁ, 2016). Esse elemento pode configurar um reconhecimento legal em relação as tendências de formações, em nível de pós-graduação generalistas para a educação especial, ofertadas pela maior parte das instituições de ensino superior privadas e públicas, de modo geral, no Brasil.

Para exemplificarmos tal tendência, apresentamos a tese desenvolvida por Franco Ezequiel Harlos (2015), sob o título de “Formação de professores para Educação Especial no Paraná: cursos de Pedagogia, pós-graduações *lato sensu* e políticas públicas”. A pesquisa vinculou-se à linha de pesquisa “Implementação e avaliação de programas alternativos de Ensino Especial” da área “Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial”, da Universidade Federal de São Carlos/SP - UFSCar.

Harlos abordou a análise de 30 (trinta) Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino superior do estado do Paraná (graduação e pós-graduação), que formaram os professores de apoio à educação inclusiva, o chamado PAEE - Professor de Apoio²⁷ Educacional Especializado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Comum. Portanto, referiu-se a professores que atuavam em colégios da rede Estadual de Ensino, ou seja, ao Ensino Fundamental II, ou séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Ressaltamos que, utilizamos os dados de Harlos na nossa pesquisa pela escassez de material historiográfico específico sobre o tema, em relação aos anos iniciais do EF e pela equivalência do público de professores, já que os mesmos podem atuar em ambas as etapas da EB.

A pesquisa desenvolvida apresentou, entre outros resultados, que os cursos de formação na área de educação especial aglutinam uma diversidade considerável de saberes anunciados, pelas disciplinas e sob modelos multifocais distintos, quando analisados também as ementas das disciplinas.

Segundo a pesquisa desenvolvida por Harlos (2015), perpetuam modelos de formação de professores que restringem significativamente o tempo destinado à prática profissional e à aprendizagem de metodologias e técnicas com alunos com deficiência (estágio).

A pesquisa apontou que a distribuição das disciplinas e cargas horárias denuncia uma carência de preocupações por parte dos currículos, em relação à apropriação dos conteúdos escolares por parte dos alunos com deficiência. Nesse sentido, constatamos que os cursos estão voltados à formação de um professor que gerencia instrumentos de acessibilidade, em sua maioria. Há, portanto, um

²⁷ Segundo a política pública educacional estadual do Paraná tem-se os serviços de apoio para as PCD, matriculadas no Ensino Comum: Professor de Apoio Educacional Especializado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (PAEE), pela Instrução nº 004 /2012 - SEED/SUED, Curitiba-PR, 2012 e Professor de Apoio à Comunicação Alternativa aos alunos com deficiência física neuromotora (PAC), pela Instrução nº 002/2012 - SUEd/SEED, Curitiba, 2012.

distanciamento entre a teoria que se aprende nos cursos de qualificação de professores para atuar com os alunos com deficiência e a realidade escolar.

Outrossim, Harlos (2015) destaca alguns elementos que compõem o currículo dos 63 (sessenta e três) cursos de especialização analisados, que oferecem a formação de professores que atendem a PCD, no Paraná: a) Os cursos apresentam constituição curricular predominantemente multifocal: em suas matrizes curriculares 74,6% dos cursos apresentam disciplinas voltadas para cada um dos segmentos destinados a PCD ou ainda para fundamentos teórico-metodológicos, legislação, etc.; 17,4% disciplinas voltadas para um segmento da Educação Especial e que apresentam uma denominação indicando este segmento (ex.: pessoas com deficiência visual); 7,9% cursos que voltam para a preparação de profissionais para atuação com os alunos não direcionadas a um segmento ou ao conjunto de segmentos de PCD); um número pequeno de PPPs das IES não estavam disponíveis em meio eletrônico e, portanto, não puderam ser analisados (p. 91 e 134).

Harlos (2015) destaca a necessidade de maior exigência com relação a estágios na área da Educação Especial ou conteúdos nas disciplinas que versem sobre EE como prerrogativas (Diretrizes oficiais de estruturação básica) nos cursos de formação de professores, para atender a demanda do público alvo específico. Concordamos com o autor a respeito da necessidade histórica e progressiva de distanciamento entre as necessidades de aprendizado do profissional que atende a PCD e o viés adotado pelos cursos disponíveis para a sua formação na área da EE.

Por outro lado, quando recorremos aos estudos de Vygotski (1997), sobre a necessidade do ensino da escola auxiliar à luz da perspectiva histórico-cultural, e os utilizamos como ferramenta para construirmos possibilidades na atualidade, vemos que o ensino deve ser na direção da relação socialização e apropriação da cultura, e não calcado no modelo formativo voltado ao empobrecimento ou minimização dos conteúdos ou voltado à ênfase na deficiência primária. Pelo exposto, quando não conscientes da matriz teórica que embasa a prática pedagógica para a PCD, vemos a consequência iminente de a PCD estar incluída no ensino comum, porém, sujeita à sorte de aprender.

Nosso estudo voltou-se aos cursos de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, na área de educação especial dos professores do ensino comum e do AEE das escolas da rede pública municipal de Toledo-PR. No entanto, os cursos que os professores PAEE, que Harlos estudou e os cursos que os professores do ensino

comum realizaram na área da EE e dos professores do AEE de Toledo-PR, podem coincidir, já que não há ordenamento legal que projete cursos diferenciados para atuação do AEE ou para outros serviços de apoio para PCD no ensino comum. Essa articulação conclusiva dos estudos de Harlos e dos estudos que apresentamos no capítulo IV, estão dispostas na análise dos dados desta pesquisa.

Segundo Carvalho (2009), precisamos relacionar o surgimento da proposta de inclusão socioeducacional a um momento específico do desenvolvimento das formas produtivas e distributivas do sistema metabólico do Capital, hegemonizado pelo capital financeiro. Que imprime um padrão de acumulação, caracterizado pela mundialização, pela privatização, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela ideologia do Estado mínimo e do livre mercado, buscando minimizar os custos e maximizar os lucros dos capitalistas. Nesse sentido, é possível que seja empregado um modelo específico de formação para os formadores das PCD, assim como um modelo de formação para os formadores dos filhos da classe trabalhadora.

É dessa condição estrutural, gestada no bojo da luta de classes, que deve ser concebida, ainda nesta forma de organização do sistema produtivo, o desvelamento das contradições dessa forma e dessa formação, nas suas manifestações mais próximas e causais, para empreendermos a contraposição à lógica empregada por determinadas políticas, programas e projetos educacionais. Eis a condição em que podem decorrer possibilidades de formas emancipadas e emancipadoras educacionais e de desenvolvimento humano para os filhos de trabalhadores com ou sem deficiência. Desde que forjada pela luta consciente da classe trabalhadora (ORSO, 2011).

A título de exemplo, apresentamos a pesquisa desenvolvida por Neide da Silveira Duarte de Matos, sob o título “A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (2011), que tratou sobre implementação do Programa de Formação de Professores Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Ministério da Educação (MEC-Brasil). Os resultados da pesquisa de Matos revelaram os princípios desta formação e dos materiais disponibilizados, no sentido do esvaziamento da unidade teórica ou metodológica no direcionamento dos cursos, bem como, dos desafios da educação inclusiva para os professores e para as famílias na gestão compartilhada da escola

Como exemplo, tem-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que foi implementado pela Secretaria de Educação Especial-SEESP, do Ministério da Educação-MEC no ano de 2003. Para a ação de formação de gestores e educadores, a SEESP estabeleceu o objetivo de - formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula (BRASIL, 2006, p. 3). Tal formação é desenvolvida por meio de seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo. Com os mesmos objetivos da formação nacional, porém, numa ação multiplicadora, cada município-polo ficou responsável por organizar cursos de formação em âmbitos regionais, contando com os representantes dos municípios de sua área de abrangência.

[...]

O objetivo da série consiste em oferecer aos municípios, material que subsidie a reflexão e a implementação de ações inclusivas, abordando as responsabilidades do município, das escolas e das famílias no planejamento da gestão da educação (MATOS, 2011).

Os excertos apresentam, para além do já anunciado, o caráter desresponsabilizador do Estado frente aos desafios da inclusão, a possibilidade de desenvolver cursos de FP de caráter mais autônomo, a depender do nível de consciência dos gestores educacionais, formações que configurem uma contra hegemonia em termos teórico-metodológicos.

Desse modo, entre os anos de 2010 a 2012, a pesquisadora Matos trabalhou como formadora/tutora no polo de Cascavel (PR), quando o curso foi oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), via RENAFOR. Tratava-se da implementação do Programa de Formação de Professores Educação Inclusiva: direito à diversidade, do MEC. O curso oferecido apresentava um rol de eixos e conteúdo a serem desenvolvidos com os cursistas que assumiriam ou que já estavam atuando no AEE dos municípios próximos a Cascavel e, sob os princípios da construção do currículo básico para a escola pública da rede municipal de Cascavel (PR). Diante das prescrições, a equipe encaminhou determinadas discussões para além do prescrito para curso, empreendendo a atenção para as questões da inclusão escolar e da formação de professores, como pertencente a uma relação social determinada não restritiva ao espaço escolar.

Assim, contrapondo-se a estratégia ideológica exposta no material do Programa, há necessidade de se revelar um posicionamento político, filosófico, científico e ideológico na formação dos professores. Isso significa, portanto, que nos cursos de formação de professores deve-se visar à formação de profundos conhecedores da história concreta dos homens, bem como, conhecedores dos conhecimentos clássicos

e universais. E, dessa forma, viabilizar aos alunos o acesso à cultura, daí depreendendo a especificidade do caráter educativo do trabalho dentro da instituição escolar, sendo ele uma forma de humanização dos indivíduos em contraposição à formação unilateral que recebe em decorrência da divisão social do trabalho na conjuntura do capitalismo (MATOS, 2011, p. 111-112).

Tal exemplo, outorga o exercício político e profissional de revelar as condições sobre as quais são geradas as formas desiguais de apropriação dos saberes culturais, promotoras do desenvolvimento humano. Apropriações estas do patrimônio físico e simbólico, produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

Na mesma direção, nós trabalhadores da educação, precisamos trabalhar profissionalmente na contramão da lógica do “menor esforço”, empenhando-nos na proposição de ensino sistemático dos conteúdos escolares, sobretudo nas escolas públicas de ensino.

Para tanto, se faz necessária (o): a promoção de estudos sistêmicos a respeito das matrizes teórico-metodológicas que envolvem as políticas públicas, os programas e projetos educacionais, a formação de professores, o “óculos teórico” que nos permite ver e perceber nosso alunado e a comunidade escolar e nossas ações, diante desse conjunto dinâmico de manifestações sociais históricas, em perspectivas de classes antagônicas entre si.

É, nesse sentido, nossa defesa pela teoria pedagógica intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2013d), por apresentar maiores possibilidades de trabalho coletivo, de defesa da escola pública, gratuita e de qualidade e ensino (socialização) aos filhos da classe trabalhadora, dos conteúdos escolares referenciados pelo acúmulo cultural produzido pela humanidade, em seus níveis mais desenvolvidos.

De modo geral, compreendemos que as ações dos profissionais que atuam na proposição de políticas públicas ou os professores dos alunos com deficiência dependem das suas condições de aprendizagem, entre outros elementos estruturais e conjecturais. Portanto, das suas possibilidades de acesso a estudos e discussões científicas sobre a natureza das políticas públicas, no sentido de serem elementos dos múltiplos determinantes das suas proposições e posicionamentos teóricos e das suas práticas pedagógicas.

Verificamos uma relação inversamente proporcional entre conhecimento e atuação profissional na área da educação, representamos esta relação numa imagem de proporcionalidade. Quanto menor for o nível de acesso dos profissionais da educação a conhecimentos mais elaborados cientificamente e comprometidos politicamente, mais os trabalhadores ficam vulneráveis ou reféns de projetos, referenciais curriculares, programas ou ainda, a sujeitos sociais que representam a contramão da formação escolar promotora do desenvolvimento humano. Mais distante a educação caminha para a educação social, pronunciada por Barroco (2011) para a pessoa com ou sem deficiência.

2. AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TOLEDO-PR

Na história local os elementos são personificados. Já disse Bertolt Brecht: povo miserável é aquele que precisa de heróis.

O capítulo foi organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos os principais dados históricos do município, na justificção do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, alocamos a temática da educação especial no contexto histórico específico da região Oeste do Paraná, sobretudo, de Toledo, no que diz respeito à escolarização da pessoa com deficiência e seus desdobramentos. Há, neste contexto, o estabelecimento das relações sociais que envolveram a política de educação especial das versões de atendimento exclusivo, de integração e de política de educação inclusiva, cuja didática expositiva foi organizada entre as seções de antes e depois da política de educação inclusiva.

Em alguns momentos do texto foram dispostas considerações acerca da análise destas formas de atendimento, relacionando a política às problemáticas e projetos estruturais e superestruturais próprio das fases de desenvolvimento do sistema produtivo vigente. Foram apresentadas também algumas perspectivas possíveis de luta, no sentido da recusa de determinados projetos e na proposição de encaminhamentos pedagógicos compatíveis com uma pedagogia para a omnilateralidade.

Como delimitação dos dados históricos a respeito da formação de professores escolhemos Toledo, Estado do Paraná, por dois principais motivos: primeiro, por ser expressivo em dados de desenvolvimento econômico, no contexto do estado e representativo no que se refere à tendência econômica do Brasil, no contexto da relação entre capital e trabalho, pois, trata-se de uma economia pujante no agronegócio (SAMPAIO JR., 1997). E, segundo, por apresentar um Sistema Municipal de Ensino, estruturado, o Sistema Municipal de Educação (SME), que representa uma forma materializada e determinada de organização do Estado, sobre os preceitos democrático-participativos.

Em se tratando do primeiro ponto, apresentamos as seguintes informações: Toledo foi fundada num contexto de exploração da mão de obra dos habitantes nativos da região, por parte de estrangeiros (GRONDI, 2007). Houve inicialmente uma densa

extração de erva mate e madeiras, por companhias estrangeiras (inglesas), escoadas pelos rios da região, conhecidas como Obrages. Toledo foi colonizada de forma sistemática, na década de 1940 e emancipada, do Território Federal do Iguaçu, na década de 1950.

Na década de 1960, Toledo criou infraestrutura considerada básica: instituições econômicas, religiosas, de saúde e de ensino, com incentivos da principal colonizadora, a Industrial Madeira Colonizadora Rio Paraná S/A - Maripá. Em relação ao aspecto econômico, esse foi direcionado para desenvolver-se, principalmente, nos setores primário e secundário (GRONDI, 2007; SILVA, 1988; TOLEDO, 2016).

Na década de 1970, destacamos os principais movimentos de impulsão para o desenvolvimento do município, tais como, a implantação de programas e projetos de desenvolvimento por parte do governo local. No caso, os programas e projetos articularam-se nas formas políticas de desenvolvimento regional, oriundo da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu-PR.

Os programas e projetos para o desenvolvimento econômico local refletiram no desenvolvimento dos serviços públicos disponíveis, em última instância. Podemos afirmar que a PCD, nos setores econômicos, obteve relativo acesso, em alguma medida e sob determinada forma, nesse período (KUIAVA, 2016). Pela recenticidade na intenção de incorporação da PCD na econômica local, acabamos por nos reportar a dados históricos mais atuais sobre o seu atendimento educacional.

Toledo fica na região Oeste do Paraná, região considerada de fronteira com países do Cone-Sul Americano, distante 665,5 km da capital (Curitiba). Esta região agrega importância econômica, nos chamados negócios de fronteira e pela existência de elementos naturais de relevância mundial, tais como, os grandes estuários e rios: Rio da Prata ou rios da conhecida Bacia do Prata, tais como: os rios Paraná, o Paraguai, o Uruguai, o Iguaçu, o Pilcomayo, o Bermejo e o Saladodel Norte, que formam um sistema de retroalimentação com o Aquífero Guarani. Este estuário é de grande interesse também na produção de energia (TOLEDO, 2016). A população de Toledo foi estimada, em 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 135.538 habitantes, distribuídos em uma área de 1.196,999 km², densidade demográfica de 90,75 hab/km².

Outrossim, apresentamos algumas informações a respeito do desenvolvimento econômico e socioeconômico do município que recaíram na história deste município e ainda reflete sobre as possibilidades de oferta dos seus serviços públicos.

Segundo publicações locais²⁸, Toledo atingiu o alto nível de desenvolvimento e pulou da 21ª para a 10ª na posição entre os 399 municípios do Paraná, no Índice Firjan²⁹ de Desenvolvimento Municipal (IFDM), ficando em 91º no *ranking* nacional. Também atingiu o IFDM 0,8507, que faz a média de todos os indicadores e é considerado índice de alto desenvolvimento (superior a 0,8 pontos). O melhor resultado foi obtido em saúde: 0,908; seguindo de educação: índice 0,8237; e, em emprego & renda 0,8195. Da mesma forma, todos dos demais indicadores reportaram-se a alto desenvolvimento.

Considerando as informações disponíveis no portal eletrônico do Ministério da Agricultura, Toledo é destaque no setor econômico primário, principalmente, no agronegócio com o plantio de soja, trigo e milho. Foi reconhecido (no ano de 2011) como o município detentor de maior Produto Interno Bruto (PIB) agropecuário do Paraná e da região Sul, ocupando o terceiro lugar em valor adicionado na agropecuária do Brasil. Na pecuária não é diferente. Segundo informações extraídas do portal eletrônico do município, no ano de 2017, é detentor do maior rebanho suíno e o maior plantel de frangos do Paraná nos últimos anos; primeiro lugar em tanques escavados para Piscicultura Comercial do Paraná; quarto maior produtor de peixes, bem como, um dos maiores produtores de leite do estado.

Em relação ao setor econômico secundário foi reconhecido como dispendo de um dos maiores parques industriais do oeste do Paraná, com aproximadamente 731 indústrias, entre elas, o maior frigorífico de suínos e aves da América Latina. Em relação a pequenas e médias empresas apresenta 9.141 estabelecimentos comerciais e a marca proporcional, aproximada, de uma empresa para cada 16 habitantes.

Toledo apresenta outros dados socioeconômicos representativos dos desafios para os serviços públicos. Nos referimos à evolução da desigualdade de renda entre seus munícipes, que segundo os índices de Gini³⁰, contidos no documento

²⁸ Periódico jornalístico “Gazeta de Toledo”, de 05/12/2015. Disponível em: <http://www.gazetatoledo.com.br/NOTICIA/21730/TOLEDO_ATINGE_ALTO_DESENVOLVIMENTO_NO_IFDM_EM_TODAS_AS_FAIXAS#.WRngR1XyvIU>. Acesso em: 15 mar. 2018.

²⁹ O IFDM é um estudo do Sistema Firjan que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & Renda, Educação e Saúde. Criado em 2008, ele é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde e o resultado de 2015 tiveram por base os dados de 2013.

³⁰ Gini é o nome que traz homenagem ao seu criador, o matemático italiano Conrado Gini e refere-se a um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Geralmente são medidas as diferenças salariais dos 20% mais ricos e dos 20% mais pobres. Numericamente, varia de

“Diagnóstico sócio territorial da política de assistência social do município de Toledo”, apresentou a marca 0,46, em 2010 (TOLEDO, 2015). Ou seja, apesar do considerável nível de desenvolvimento econômico, apresenta uma concentração de renda, por uma pequena parcela da população em relação a outra que depende exclusivamente dos serviços públicos, dentre eles o da educação.

O segundo elemento preponderante para a coleta de dados e estudos refere-se ao fato de que o município é considerado pioneiro no estado, pela constituição de um sistema próprio de ensino.

O SME de Toledo foi instituído no ano de 2002, pela Lei municipal nº 1.857, e reestruturado pela Lei nº 2.026 de 2010. Em ambas redações foi mantido, no mesmo artigo nº 15, as suas competências em relação às instituições e níveis a este vinculados, no caso apresenta “elaborar, executar, manter e desenvolver as ações administrativas, as políticas e os planos educacionais do Município, integrando, em regime de colaboração, suas ações com as do Estado e da União e coordenando os planos e programas de âmbito municipal (Toledo-PR, 2002; 2010).

O fato de contar com um SME possibilita algumas ações no âmbito de estudos e proposições a respeito da educação local. Nesse sentido, criamos mecanismos de movimentação no Conselho Municipal da Educação (CME), aproximando as possibilidades desta instituição a algumas necessidades exploratórias da pesquisa que desenvolvemos. Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa pudemos contar com a disponibilização de documentação histórica das instituições de ensino, e ainda, contamos com o apoio dos membros do CME para coleta de dados sobre a formação de professores da rede municipal de ensino, documentação essa que utilizamos em nossa pesquisa.

Em se tratando do Conselho Municipal de Educação, no ponto específico da coleta de dados foi realizada por uma comissão especial, entre os anos de 2014 a 2016 dos membros do CME, para o direcionamento de determinadas normatizações de sua competência. Tais dados puderam contribuir com o direcionamento de ações, tais como: do Fórum Municipal de Educação de Toledo, que, por sua vez organizou as diretrizes gerais do Plano Municipal de Educação 2015-2024 (organização que

zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (WOLFFENBÜTTEL, 2004), disponível no site do IPEA (<http://www.ipea.gov.br>).

fizemos parte como membro integrante entre 2013 e 2017). Tal ação da pesquisa e de seus resultados foi descrita no capítulo III deste trabalho.

Nessa direção, apresentamos a contextualização histórica das políticas voltadas à escolarização da PCD e à FP para o atendimento a este público, traçando o paralelo entre antes e depois da política de inclusão escolar.

2.1 A escolarização da pessoa com deficiência antes da política de educação inclusiva

O estudo sobre a escolarização da PCD antes da política de inclusão escolar demonstra a sua vinculação à política estadual de educação, principalmente até os anos de 2000. Por esse motivo, esta seção terá o movimento de partirmos das políticas educacionais do estado do Paraná, apresentando as manifestações expressas no contexto de Toledo e o retorno, no final da seção, para as políticas do estado, afim de percebermos as relações gestadas no percurso histórico deste atendimento.

Nessa apresentação, dispomos as formas de atendimento exclusivo (escolas especiais da modalidade) e de integração (classes especiais no espaço da escola comum), com maior relevância, a escolarização. Apontamos, no contexto do sistema integrativo algumas bases gestadas, a partir da década de 1990, na direção da implantação da política educacional intitulada inclusiva.

2.1.1 As vinculações de Toledo com o Estado do Paraná

A escolarização da PCD antes da política de inclusão escolar apresenta vinculações com o percurso histórico do estado, nesse atendimento, enquanto Sistema Estadual da Educação (SEE), mesmo porque até a década de 2000, Toledo não contava com um sistema próprio de ensino.

O estado iniciou o atendimento a PCD antes mesmo de haver uma estrutura estatal que estabelecesse ou desse suporte específico para o atendimento a esse público. A institucionalização do atendimento a PCD partiu da ação desenvolvida por iniciativas particulares ou de organização de famílias e comunidade na década de 1940, sendo que, antes desse período, era comum a PCD não ser instruída em

relação a leitura e a escrita, sobretudo, a pessoa com deficiência mental/intelectual e/ou com transtorno/s.

Destacamos que, quando possível, a alfabetização era realizada em casa, pelos pais/familiares, quando estes dominavam a leitura e a escrita e viam a possibilidade desse elemento ser contributivo na formação/ocupação laboral do filho(a), considerando ainda as atividades para captação de renda da família ou para uma possível atividade desse sujeito na comunidade.

Em alguns casos a atividade de instrução científica era exercida por um professor/tutor ou ainda uma versão de cuidador que realizava a atividade instrutiva nos lares, sob uma remuneração negociada com a família da PCD.

A partir de 1940, as ações comunitárias foram expandindo-se e articulando-se a movimentos e redes nacionais de organizações de iniciativa privada (não governamentais) religiosas ou não-confessionais. Segundo Piaia (2015), a primeira instituição oficial do Paraná de atendimento à PCD foi o Instituto Paranaense de Cegos (IPC), criado em Curitiba no ano de 1939. Nesse período, haviam poucos exemplos nacionais e mundiais de institucionalização do atendimento a PCD. Os atendimentos do IPC foram em formato de atendimento exclusivo, com algum cunho pedagógico instrucional escolar e de recursos de acessibilidade, sobretudo, com o ensino do Braille³¹.

Em relação ao atendimento à pessoa com deficiência mental/intelectual, o Paraná iniciou a institucionalização pela via de assistência social, em função da demanda no número de crianças que eram abandonadas pelas famílias ou que recebiam tratamento considerado inadequado, segundo o julgamento das autoridades.

A título de exemplo, do mencionado no parágrafo anterior, sugerimos o estudo sobre o histórico do Complexo Santa Felicidade da capital do estado (Curitiba), mais precisamente a respeito da “Escola de Reforma”. Essa instituição prestava serviços de abrigo para crianças e adolescentes desvalidas³², em 1951. Um número expressivo, dentre os sujeitos abrigados e, que eram encaminhados pelo Serviço

³¹ Braille é um sistema de escrita com pontos em relevo em que cada letra, o algarismo e/ou sinal gráfico, de determinada língua é representado num conjunto de pontos e disposição espacial, restritos a duas colunas e três linhas, por representação. O sistema foi criado por Louis Braille (1809-1852).

³² A expressão “desvalidos”, considerando o contexto empregado por Silva (2009), em relação aos documentos históricos da década de 1950, que citam as crianças débeis mentais ou anormais, remete as que eram abandonadas no complexo Santa Felicidade, ou as que eram retiradas das famílias por incapacidade manutenção do provimento de sustento e de cuidados com relação a esse/a filho/a.

Social do Juizado de Menores, foram caracterizados como “menores débeis mentais ou anormais” (SILVA, 2009a). Portanto, a institucionalização da pessoa com deficiência mental foi iniciada pelo viés da saúde pública (higienização) e assistência social, precedendo ações ou preocupações com o ensino escolar.

No final da década de 1950, segundo Almeida (1998), foram iniciadas algumas ações de integração da PCD nas escolas públicas do Paraná, por meio de “Classes Especiais”, antes mesmo de uma normatização consistente. Na época, essas iniciativas eram conhecidas como escolarização diferenciada³³, e referiam-se a alunos com deficiência mental leve, distúrbios de aprendizagem, de níveis significativos e Transtornos de Conduta³⁴.

Destacamos, em termos de política pública estadual, que, somente na década de 1960 a Secretaria do Estado da Educação (SEED) criou um Departamento de educação especial (específico), integrando a organização político-administrativa dessa Secretaria³⁵. O estado também desconcentrou os serviços administrativos da área da educação especial somente a partir da década de 1990. Criou equipes de educação especial nos Núcleos Regionais de Educação³⁶ (NRE), por meio da nomeação de cargos ou funções, inclusive de coordenação pedagógica da EE. Tais cargos eram ocupados por professores indicados pela gestão política estadual.

A partir da organização do departamento específico para assuntos da educação especial algumas organizações nacionais, tais como, as APAEs implantaram unidades no estado (com incentivo governamental). A primeira unidade da APAE foi instalada no Paraná, em 1961. A organização não governamental foi fundada em Curitiba por Maria de Lourdes B. Canziani, na Escola Mercedes Stresser.

³³ O termo “escolarização diferenciada” foi cunhado no sentido de apresentar que a escolarização não seria por seriação em mesmo tempo que dos demais alunos. Ademais este formato de atendimento substituiu o ensino comum. Aliás, era recorrente os alunos ingressarem nestas classes/turmas específicas com idade entre 7 e 9 anos e só saírem ao completar 15 anos, via de regra, para o abandono escolar ou para escolas especiais (de atendimento exclusivo) ou para as turmas do programa de EJA, séries iniciais.

³⁴ Havia, sobretudo, na década de 1980, classes especiais para este tipo específico de Deficiência.

³⁵ Segundo Harlos (2015), no ano de 1963, a Secretaria de Estado da Educação criou, por meio do Decreto nº 10.527 de 9 de janeiro de 1963, o Departamento de Serviços para Excepcionais, que esteve veiculado à estrutura da então Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Paraná.

³⁶ Os núcleos regionais da educação do Paraná, segundo Coutinho (2008), descendem as antigas unidades inspetoras, criadas pela Secretaria Estadual da Educação, durante a década de 1960/1970. Quando inspetorias, já eram compostas por cargos políticos indicados, via de regra, eram cargos ocupados por professores formados e tinham por atribuição geral visitar as escolas, contatar os diretores, olhar os cadernos, planos de aulas, livros de chamada, distribuição de aulas, orientações gerais aos professores, entre outros. Nos anos de 1980 houve basicamente uma “mudança de nomenclatura” e uma ampliação de pessoal e serviços, salientando que as decisões eram remetidas, em última instância, a Secretaria Estadual da Educação (SEED).

Canziani participou do movimento pela educação da PCD mental no estado, cujos instrumentos veicularam-se às conferências pela educação especial realizadas, nesta época. Segundo Silva (2013), Maria de Lourdes cursou especialização em educação especial no Rio de Janeiro e em Madrid, na Espanha. Já, Silva (2011), referenciando as pesquisas realizadas por Januzzi (2004), indica que Canziani participou também de outros movimentos e organizações não restritivas ao Paraná. Uma das mais conhecidas refere-se a Subcoordenadoria para Integração das Pessoas com Deficiência (CORDE). No caso integrou-se como parceria de outras expoentes, tais como, Tereza Costa Amaral, Tania Maria Silva de Almeida, Ismaelita Maria Alves de Lima, Niusarete Margarida de Lima e Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior.

Ressaltamos que as organizações sociais formadas por senhoras da alta sociedade Paranaense são destacadas na historiografia da Educação Especial do Estado do Paraná, como contribuintes do acesso à PCD na sua institucionalização escolar. Isto porque, a estrutura estatal não caminhava no mesmo ritmo da necessidade de atendimento a este público, seja, pela necessidade econômica de incorporação desse público no mercado de trabalho, seja, pela necessidade das famílias em dividir a educação dos seus filhos e filhas com o Estado. Embora, o departamento da secretaria do estado fosse instituído, e por meio deste, houvessem incentivos para que tais organizações de atendimento à PCD fossem instaladas, a legislação e normas específicas para atendimento escolar no Estado foram apresentadas somente na década de 1980.

A Deliberação nº 020, de 1986³⁷, do Conselho Estadual da Educação foi a primeira legislação consistente e específica do Paraná em relação à organização da educação escolar para PCD. Ela estabeleceu diretrizes e normas específicas e destinou-se a organização e normatização das escolas e classes especiais que já operavam no estado a um considerável tempo. O documento apresenta a caracterização do público-alvo ou clientela e dos serviços, oferecidos aos alunos com algum tipo e grau específico de excepcionalidade (PARANÁ, 1986).

De modo geral, para os alunos com condições de frequência nos espaços das escolas comuns de ensino, era destinado a integração, via classes especiais, e para

³⁷ Quando procuramos essa Deliberação no portal digital do Conselho Estadual da Educação não a encontramos. Encaminhamos uma solicitação, via portal no campo “comentários” e fomos atendidos com o envio digitalizado do documento, encaminhado pelo setor de ouvidoria da instituição.

as que não tinham condições de conviver nas escolas comuns, era destinado o ensino nas escolas especiais.

A normativa considerava, para a caracterização dos alunos, além dos aspectos psicológicos, as “condições de desenvolvimento” que poderiam ser caracterizados, por meio de avaliações técnicas, aferidas por profissionais, aos alunos como, por exemplo, “portadores de deficiência mental, deficiência auditiva, dupla deficiência”, entre outros. As avaliações poderiam ainda revelar outras características dos alunos que recomendassem o ensino especializado, que poderia ser nos moldes de atendimento exclusivo, no caso, substitutivos do ensino comum, ou ainda, integrativos, no caso, nas classes especiais (PARANÁ, 1986).

Tal normativa foi deliberada pelo Conselho Estadual de Educação/Câmara de Legislação e Normas, assinado pelo então “Chefe do grupo de apoio administrativo”, o Sr. Mario José Amadigi, sob a relatoria do Sr. Chloris Casagrande Justen. Em relação aos processos educativos curriculares a referida Deliberação apresenta, no Artigo nº 51, a prevalência no atendimento às peculiaridades da instituição, bem como, o atendimento às necessidades dos educandos, nesta ordem. Além dos currículos serem orientados pelas prerrogativas das Diretrizes Curriculares Estadual vigentes na época.

Considerando os estudos de Piaia (2015), que se somam aos estudos de Salles (2013) e Melleti (2006) e os estudos de Silva (2013) e Oliveira (2015), o estado do Paraná carrega uma herança histórica expressiva no atendimento escolar a PCD nos moldes de atendimento exclusivo e de integração, que permanecem fortemente até os dias atuais.

Em relação a região Oeste do Paraná, as primeiras ações expressivas para de políticas públicas destinadas à educação da PCD ocorreram na década de 1970 e foram impulsionadas pela implantação e implementação de projetos oriundos de acordos do Brasil com organizações internacionais, multilaterais de financiamento. Segundo Nogueira (1999; 2001) e Kuiava (2016) os acordos MEC-Usaid³⁸ e MEC-OEA foram exemplos representativos desse processo. Tais acordos destinados em formato específico para a região de fronteira.

³⁸ O acordo entre o MEC e a agência financeira *United States Agency for International Development* (Usaid) foi outorgada pela Lei nacional nº 5.540/68 sob os objetivos de promover reforma no ensino brasileiro, sob os moldes norte-americanos indicados para países em desenvolvimento (KUIAVA, 2016), considerando que o Brasil estava vivendo sob o regime militar e submetido as prerrogativas do sistema produtivo mundial do capital internacional.

Os projetos promovidos pelas relações de subalternidade do Estado nacional ao capital internacional direcionaram-se declaradamente ao desenvolvimento ou modernização da educação, para preparação de mão de obra nesta região. Já, segundo Kuiava (2016), tais projetos poderiam contribuir para entrincheirar a fronteira de influências críticas para a educação, em relação à economia, influências que pudessem mobilizar a população em relação às problemáticas estruturais do Brasil, de modo geral. Problemáticas referentes aos segmentos materiais econômicos e culturais de desigualdade e distanciamento entre as classes sociais. Precisamos considerar o contexto de ditadura militar que direcionavam as políticas públicas no Brasil, nesse período.

Os projetos destacados pelos autores derivam do projeto MEC-Usaid em que elencamos a rede polivalente de ensino (Colégio Polivalente) e pelo Projeto Especial Multinacional “acordo MEC/OEA” de Educação, firmando entre o Brasil, Paraguai e Uruguai e a Organização dos Estados Americanos (OEA) para execução de ações no território que reunia Foz do Iguaçu e a então considerada 21ª Microregião do Paraná, a qual Toledo pertencia.

Por meio do acordo MEC/OEA, especificamente, foram destinados investimentos expressivos na área da educação especial da região, em termos de materiais didáticos e da formação de professores na década de 1970. Os detalhes desse projeto foram explorados na segunda parte desse capítulo.

2.1.2 A escolarização da PCD em Toledo-PR

Quando decidimos escrever sobre a história da escolarização da PCD fomos até o museu histórico, público e municipal, que recebeu o nome de “Willy Bartyh³⁹”. Nos direcionamos com o objetivo de coletar fontes documentais, que nos permitissem estabelecer conexões entre a escolarização de modo geral do município da região Oeste do Paraná e, em específico, sobre a escolarização da PCD e a formação de

³⁹ Willy Barth foi um importante personagem da história da região Oeste do Paraná e Santa Catarina. Foi sócio fundador da empresa Barth, Benetti & Cia Ltda, uma das empresas que atuavam na região e diretor da Maripá, empresa destinada a extração e exportação de madeiras de lei e pinho e colonizadora, respectivamente. Como forma de contribuir com os objetivos comerciais da empresa Barth revelou ser um negociador entre outras empresas de exploração de madeira e colonizadoras, com políticos dos estados de Santa Catarina e Paraná, no sentido de emancipar determinados conjuntos territoriais, entre eles, o de Toledo-PR, tornando-se também um dos primeiros prefeitos do município (SANTOS, 2010).

professores que atenderam a este público, ao longo das seis décadas de emancipação do município.

Na ocasião, observamos um amplo espaço físico do museu e salas reservadas para o arquivo de fontes historiográficas a respeito do município e da região, desde a sua colonização. Segundo o funcionário público do quadro administrativo, que atende os pesquisadores e recebe os visitantes, o professor Anésio José Vitto, há uma gama considerável de fontes e espaço no museu atualmente, porém, várias fontes históricas demandam catalogação e arquivamento adequado.

As poucas fontes historiográficas disponíveis indicaram que o atendimento a PCD iniciou pelas organizações de direito privado, nos moldes de atendimento exclusivo, na década de 1970 e, nos moldes de integração, na década de 1980. Na década de 1980, o Estado assume gradativamente alguns serviços de educação integrativa e passa instituir os serviços próprios.

A partir dessa indicação e pela busca de fontes, percebemos a inexistência destes materiais específicos sobre o tema no museu e poucas informações em documentos municipais da biblioteca pública municipal. Constatamos que as fontes sobre a historiografia da Educação Especial do município ficam até os dias atuais de posse e sob a leitura restrita (ainda que guardadas) das instituições de ensino exclusivo para as PCD. Ou ainda, sob domínio particular das pessoas que participaram deste processo social histórico educacional nesta localidade.

Em função desse panorama buscamos, nos documentos do museu e da biblioteca, informações indiretas sobre a história da educação especial no município e ainda, procuramos junto às instituições de ensino, que ofertaram o serviço educacional para PCD. Ações essas que reuniram as informações que apresentamos sobre a história da educação especial em Toledo-PR.

Com relação a escolarização da PCD estabelecemos categorias de atendimentos que precedem a educacional. Pois, é reconhecido o fato da escolarização deste público ser algo relativamente recente. Ainda mais se considerarmos para algumas pessoas, com alguns tipos de deficiência, tais como, a Mental/Intelectual; Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) - Transtornos do Espectro Autista (TEA), cegueira ou ainda surdez, portanto, do conjunto do público alvo do qual detivemos nossa atenção.

No que se refere às instituições de atendimento exclusivo, ou “Instituições Escolares de Educação Especial” de atendimento a PCD Mental/Intelectual e Múltipla

e Pessoa com Surdez a legislação que orientava o currículo e outros elementos da organização pedagógica da escola mantida pela APADA era também a Deliberação 020/1986, do Sistema Estadual de Educação, já que o município não dispunha, na época, de um sistema e/ou conselho de educação próprio.

2.1.2.1. A escolarização da pessoa com deficiência mental/intelectual

O atendimento institucional estruturado para as pessoas com deficiência Mental/Intelectual foi iniciado nas décadas de 1960/70. Na legislação aderida pelo município este público era compreendido como crianças “excepcionais”.

Em 1974, foi implantada uma unidade mantida pela recém instituída Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e era integrada à expansão da rede em nível nacional e estadual. O apoio irrestrito para abertura da unidade em Toledo foi delegado ao médico Adolfo Dall Oglio, fundador e primeiro presidente da associação mantenedora, seguindo o mesmo *modus operandi* de muitas unidades do Brasil, ou seja, pelo viés da saúde.

Inicialmente, a entidade APAE realizava os trabalhos em uma casa cedida pelo primeiro presidente da associação, atendendo a 9 (nove) crianças avaliadas pela equipe da Secretaria de Educação do Estado. (ESCOLA BEM-ME-QUER, PPP, s/d).

Em 1976, foi intitulada “Escola Especial Bem-Me-Quer”. O atendimento era realizado, aquele ano, em um prédio também cedido, e já atendia 27 (vinte e sete) alunos. A organização das turmas seguia os objetivos de adaptação dos alunos (mesmo porque muitos vinham do atendimento domiciliar) ou para o ensino, ou ainda para o treinamento, tendo em vista mercado de trabalho (ESCOLA BEM-ME-QUER, PPP, s/d).

Em 1987, o registro de matrículas avançou para 140 alunos. A instituição já havia conquistado instalações próprias, basicamente com recursos privados da sociedade toledana (SILVA, et al, 1988; JOHAN, 2011).

Salientamos que a mantenedora APAE de Toledo apresentou registro em cartório como associação e com outras especificações, geralmente identificadas dentre as “organizações público não estatais”, justamente para captação de recursos financeiros públicos e privados

Estatuto registrado em cartório, como Utilidade Pública Municipal, Utilidade Pública Estadual, Utilidade Pública Federal, Certificado Beneficente de Assistência Social (CEBAS), Registro no Conselho Municipal de Assistência Social, Registro no Conselho Municipal dos

Direitos da Criança e do Adolescente. (ESCOLA BEM ME QUER, PPP, s/d, p. 7).

Desde a sua autorização de funcionamento a escola contou com alguns recursos públicos de investimento e de manutenção. Geralmente, os investimentos públicos são captados por programas e projetos específicos. O PPP da instituição, disponibilizado para nossa pesquisa, informa quais os recursos que a instituição incorporou nos últimos anos

Mantém parceria com a Secretaria de Estado de Educação/SEED através de orientação técnico pedagógico, financeiro, acompanhamento e orientação no cumprimento das determinações pactuadas no Convênio de Cooperação Técnica e Financeira. Recebe também incentivo da Prefeitura Municipal de Toledo, com cedência de profissionais, e, do Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. (ESCOLA BEM-ME-QUER, PPP, s/d, p. 8).

Já, em relação aos recursos privados, a APAE conta com doações regularmente, campanhas de rifas, parcerias em eventos comunitários e ainda com recursos de uma parcela de títulos de capitalização da modalidade de incentivo emitidos pela APLUB Capitalização S.A⁴⁰, conhecidos na região como “Carnês do Proeste”.

Outra informação que principia as ações de reorganização da instituição em relação as nuances da política de educação inclusiva dos anos 2000 é que até o ano de 2011 a escola atendia pela nomenclatura de “escola especial”, ofertando atendimento especializado exclusivamente para alunos com deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Em função da necessária adaptação da escola aos moldes da legislação prescrita pela política de inclusão de 2008 e pela indicação do Parecer estadual nº 108/2010⁴¹ do CEE/PR, a escola mantida pela APAE de Toledo foi inserida no sistema estadual da educação, no ano de 2012, e alterou sua razão social de “Escola Especial” para a “Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial” e continuou atendendo o mesmo público, ampliando ainda sua clientela para alunos com TGD/TEA.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.aplub.com.br/site/novidades-seguros-previdencia-capitalizacao/325-aplub-cap-destaque-mercado>>. Acesso em 15 abr. 2018.

⁴¹ O Parecer reconheceu legalmente as escolas mantidas pela APAE como “Escolas de Educação Básica”, autorizadas a ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental e a EJA (fase I).

2.1.2.2. A escolarização da pessoa com surdez

Toledo também contou com outra escola especial, no caso, para atender a pessoa com surdez. Os atendimentos iniciaram no ano 1977 e eram realizados em uma sala especial para deficientes auditivos, em um espaço cedido e mantido pelo poder público (sala anexa à Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros). Alguns registros indicam que, mesmo antes da sala da Escola Borges de Medeiros, havia uma sala na Escola Walter Fontana, para o atendimento aos alunos com surdez, mantida pela FUNET.

Na escola Borges de Medeiros, o processo de constituição da sala/turma foi gerenciado e apoiado financeiramente pela organização não governamental Rotariana⁴², no caso, pela “Associação de Senhoras Rotarianas”.

No ano de 1987, a Associação de Senhoras Rotarianas, em concordância com o poder público, decidiu iniciar o processo de constituição de uma mantenedora própria para a sala, que passaria a ser uma escola especial “Escola Especial Mundo da Fala”. A nova mantenedora recebeu o título de Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA) e a sua autorização foi apoiada pela Associação dos Pais e Amigos dos Surdos (APAS), com sede em Curitiba, sendo que no PPP da instituição é destacado como presidenta da entidade, a Senhora Erica Maria Maestri⁴³.

Os processos de intencionalidade na transformação política e jurídica de sala especial (pública), em escola especial (de direito privado), foram realizados por meio de correspondências individuais e coletivas de pais com alguns políticos do município interiorano com a capital, meio comunicativo/negociativo comum na época.

Ainda, em 1987, foi realizado o primeiro encontro entre os grupos de alunos, pais, professores da sala especial e políticos da comunidade com o grupo da APAS de Curitiba e a partir desse encontro foi organizada e instituída a diretoria da APADA.

⁴² Rotary Club é uma das muitas organizações mundiais liberais do século XIX e XX, criadas oficialmente como instituições de direito privado de tipo “filantrópico”. Tais instituições estão fortemente presentes no Brasil, foram reorganizadas para captação de recursos privados e públicos em formato de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, sob a regulamentação legal nacional da Lei nº 9.790/99. Indicamos a autora Edaguimar Orquiza Viriato (2004) e o autor Antônio Bosco de Lima (2004), a partir das categorias anunciadas por Bobbio (1994) entre outros, para aprofundar o conhecimento sobre o terceiro setor, sobretudo na área da educação.

⁴³ Erica Maria Maestri foi Psicóloga de formação e mãe de Rita de Cássia Maestri, pessoa com surdez adquirida que se formou pela PUC/PR. Erica fundou em Curitiba (PR), a fundação “A Voz do Silêncio”, que trabalha atendimentos clínicos e pedagógicos com os surdos e colabora com a colocação dos seus participantes no mercado de trabalho. (NARDINI e ONGARO, 2004).

O registro oficial em cartório foi realizado no ano de 1988, como sociedade civil, filantrópica, assistencial e educacional. Doravante, ao registro legal, em 1989, foi outorgada a transformação da sala especial em escola especial, na permissão deferida pela Deliberação nº 020/1986, do poder público estadual, quando possibilitava que o atendimento ao indivíduo excepcional pudesse ser executado em duas modalidades

Art. 4º - (Modalidades) O atendimento educacional é caracterizado pela utilização, por profissionais devidamente habilitados, de métodos e técnicas diferenciados, conteúdo curricular próprio, equipamentos e materiais institucionais específicos, ocorrendo no sistema de ensino em: a) instituições escolares comuns, b) **instituições especializadas**. (PARANÁ, 1986 – grifos nossos).

A partir da transformação jurídica a instituição passou a pleitear e receber financiamento público, por meio de convênios do Estado e o município no tocante à programas educacionais com a cedência de profissionais (professores⁴⁴) e merenda escolar ainda em espaço cedido na escola municipal. E, pelas políticas assistenciais, sobretudo, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁴⁵ a entidade pode contratar profissionais que ofereciam serviços clínicos e assistenciais (psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais).

Desse modo, pelo viés da iniciativa privada, a instituição pode organizar eventos e ações diversas de captação financeira, com apoio de grupos ligados à indústria, comércio e políticos do município e pode concentrar recursos próprios para a instituição. Antes, os recursos teriam que ser destinados à Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal (APM) e, depois, eram destinados a escola especial.

A APADA, sob esta reconfiguração, captou fomentos, pode acumular receitas e pleitear espaço físico, e ainda desenvolver outras ações de forma mais autônoma. Na década de 1990, foi construída sede própria.

⁴⁴ O que permitia e ainda permite o destino de professores do Estado do Paraná e professores da Rede Municipal de Ensino para atuar nas escolas especiais são convênios específicos e periódicos firmados por meio de contrato de amparo técnico do Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e Secretarias Municipais da Educação.

⁴⁵ A LBA foi um órgão de assistência do governo federal que incorporou como política pública o que era inicialmente uma fundação-privada presidida pela então primeira dama Darcy Vargas “Legião de Caridade Darcy Vargas”, destinada primeiramente ao atendimento de crianças órfãs da 2ª Guerra Mundial e a formação de profissionais voluntárias no atendimento as questões sociais ligadas a pobreza (assistência social e educação). A LBA foi reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres pelo Decreto/Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942.

Em abril de 1.993, a escola passou a funcionar na rua Dom Pedro II, 1579, num espaço cedido pelo Grupo Sperafico e em 02 de maio de 1989 foi aprovada a construção da Escola Especial Mundo da Fala, num terreno cedido pela prefeitura.

[...]

No ano de 1.995, deu-se início [sic] a construção da escola e em 1.996, a Escola Especial Mundo da Fala passou a funcionar com sede: Rua Caetano Severino Perin, esquina com a Rua Colônia, nº 32, Jardim Giselle, por solicitação da entidade a prefeitura cedeu também o terreno que fica ao lado da escola. (APADA, 1999, p. 30).

Em relação aos aspectos pedagógicos, diferentemente da Escola Especial “Bem-Me-Quer”, a “Mundo da Fala” escolarizava seus alunos desde o início das suas atividades no nível de Educação Básica - 1ª a 8ª série (1º grau). Segundo os registros da instituição, que contemplam cadernos de registro dos primeiros alunos (material que coletamos junto a entidade e utilizamos como fonte primária) a idade predominante dos primeiros alunos correspondia à idade adulta.

Na década de 1990, a escola já oferecia um rol de programas que atendia os alunos conforme especificidades educacionais, em acordo com características biológicas/fisiológicas e pela idade dos alunos, programas que ampliavam o tempo de permanência dos alunos na escola, dos quais destacamos: Educação Infantil (nível de ensino), Intervenção Comunicativa, Múltipla Deficiência, Apoio Pedagógico e Orientação Profissional.

Já, a respeito da metodologia pedagógica empregada pela instituição, podemos afirmar que, no início, se compatibilizava com a perspectiva “biológico ingênua” ou seja, na perspectiva de “normalização” da PCD. Percebemos tal questão pelo descrito no primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição do ano de 1999, quando esta instituição já estava vinculada ao Conselho Estadual da Educação. Inicialmente, os alunos eram ensinados a verbalizar ou associar sons mais evidentes das palavras a gestos, a título de exemplos, como técnicas, entre outras ligadas à fonoaudiologia, citamos: o “Verbo Tonal” e as técnicas de leitura labial.

Entretanto, analisando os Projetos Políticos Pedagógicos da instituição da década de 1990 e o PPP de 2012, podemos admitir que a metodologia predominante tem sido projetada para outro viés, considerando (entre outros elementos) o movimento social de luta da pessoa com surdez em torno do ensino da língua própria para pessoa com surdez, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como “Língua 1” e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como “Língua 2”.

Assim, a instituição alterou a sua nomenclatura ao longo dos anos de sua existência. Na sua fundação atendia pelo nome de “Escola Especial Mundo da Fala”, depois para “Escola de Ensino Fundamental APADA de Toledo: Escola para Surdos”, na década de 1990 até o início dos anos de 2000 mudou para a nomenclatura de “Escola Bilíngue para Surdos (APADA)”. Na verdade, não se trata somente de uma simples alteração de nomenclatura, ao longo dos anos a instituição precisou “transformar-se para permanecer” com o atendimento a pessoa com surdez. Por se tratar de uma instituição de direito privado, apta ao recebimento de verbas públicas e privadas. Quanto ao público, predominantemente atendido em termos de escolarização, deteve-se, até o ano de 2017, a idade corresponde a crianças e adolescentes.

No ano de 2018, a instituição informou a comunidade externa da cessação das suas atividades escolares, justificando dificuldades financeiras. Diante do anúncio, os alunos foram encaminhados para a escola especial “Raio de Sol”, que atende exclusivamente pessoas com surdez, do município vizinho de Assis Chateaubriand. O poder público municipal disponibilizou transporte para os alunos, alegando a opção das famílias para a escola de Assis, diante das condições apresentadas a elas, na rede pública municipal de Toledo.

2.1.2.3. A escolarização da pessoa cega

Em relação à área da deficiência visual, nossos estudos historiográficos indicam que as pessoas com baixa visão ou com cegueira, na história de Toledo, estiveram fora da escola ou estudaram em escolas comuns de ensino. Segundo nossos registros, a escolarização ocorreu, em maior número, a partir da década de 1980.

Esse elemento em Toledo se diferencia da escolarização da pessoa com cegueira, na historiografia do Estado do Paraná, conforme anunciamos no capítulo I desta pesquisa e, considerando o detalhamento apresentado por Zanetti (2017), uma vez que o atendimento escolar deste público apresenta a marca de ser realizado, primeiro, em escolas especiais ou de atendimento exclusivo. Ademais, em outros municípios do estado existiram e ainda existam escolas especiais da modalidade.

Em Toledo, entretanto, o atendimento a pessoa com cegueira seguiu a política de Estado da década de 1980, tendo em vista um conjunto de fatores contextuais de

viés democrático e de desconcentrações fracionais (de assuntos específicos da área pedagógica, dentre estes os da educação especial) e regionais do Estado (regionais de assessoramento pedagógico). Atentamos ainda ao fator acrescido deste período, no estado do Paraná, ou seja, dos consideráveis incentivos específicos de Projetos de apoio internacionais, direcionado para o atendimento a pessoa com deficiência e que precisavam apresentar iniciativas para a inclusão.

Por esse contexto, foi viabilizado o apoio pedagógico realizado no contraturno escolar, pelos Centros de Atendimento Especializado em Deficiência Visual (CAEDV) e as pessoas com tal especificidade foram incluídas no ensino comum.

O CAEDV deriva de uma iniciativa do governo estadual da educação. Os centros ofereceram, desde a sua constituição, serviços de apoio não substitutivos do ensino comum. Foi regulamentado pela Deliberação 020/1986 (PARANÁ, 1986) e, segundo Turek (2003), este serviço imprimiu o aumento gradativo do público alvo atendido com serviços realizados em escolas públicas, na contramão do modelo assistencialista filantrópico, que vinha marcando a história de atendimento a PCD.

A instalação do CAEDV de Toledo ocorreu na Escola Municipal Walter Fontana, quando esta instituição escolar ainda era Escola Comunitária, mantida Fundação Educacional de Toledo (FUNET). Quando inaugurou os serviços da Educação Especial compunha um conjunto de apoios oferecidos pelo poder público municipal em formato de parceria público-privado.

A partir da década de 1990, o serviço do CAEDV foi destinado ao atendimento (independente da escolarização) para cidadãos com deficiência visual, cegueira ou baixa visão, conforme o indicado na Resolução estadual nº 2.827, de 28 de setembro de 1990 (PARANÁ, 1990).

A partir da reorganização legal e outros elementos contextuais locais o CAEDV passou a oferecer os serviços de apoio na Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros, principalmente, pela proximidade da escola ao terminal rodoviário e urbano, visto que, o centro passou a atender pessoas com esta especificidade, oriundas da microrregião.

Desde a sua instalação na Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros, o Centro realiza seus serviços em três salas cedidas pelo poder público municipal. Local este onde havia funcionado a primeira escola de atendimento exclusivo a pessoa com surdez. Trata-se de uma área anexa ao mesmo pavimento da Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. Esse espaço sofreu poucas alterações ao longo dos anos de

funcionamento, atualmente, existem duas salas de aula destinadas a realização atendimentos de 2 turmas de 20 alunos cada, com horários diferenciados e por turnos diferenciados. Os atendimentos funcionam no contraturno do ensino comum, quando referente ao público escolar. Em uma das salas são realizados serviços de ampliação de material visual, adaptações diversas e produção de material pedagógico adaptado. O CAE também oferece serviço de orientação pedagógica para os professores da rede pública e de iniciativa privada do município, cujos alunos sejam coincidentes.

Segundo as prescrições legais, os CAE-DVs do Estado do Paraná podem oferecer ainda: Educação Infantil Especializada; Apoio à escolaridade básica com serviço de Itinerância; Atendimentos complementares: Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, Estimulação Visual, Atividades de Vida Autônoma e Tecnologias Assistivas.

A partir da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, os CAEDVs são compreendidos como sinônimos de Salas de Recursos Multifuncionais de tipo II, por sua característica de atendimento à pessoa com deficiência visual e por comportar materiais e serviços específicos para este público-alvo.

2.1.3 A integração da pessoa com deficiência

A integração da pessoa com deficiência ocorreu de forma pontual ou em poucas experiências desde o início dos serviços educacionais na história de Toledo. O principal viés de atendimento seguia a caracterização clínico-pedagógica, principalmente, em se tratando da pessoa com deficiência mental leve e transtornos de conduta ou condutas típicas. Isto porque, os alunos precisavam de diagnósticos clínicos e avaliações pedagógicos para o ingresso nos serviços de apoio ou para o ingresso nas classes substitutivas do ensino comum.

A integração escolar é caracterizada pela inserção da PCD em salas especiais, dentro das escolas comuns de ensino. Tais classes previam o currículo adaptado, conforme as avaliações sobre o aluno e tempo flexível para a sua formação. No estado do Paraná e em Toledo este serviço foi reconhecido como classe especial.

No estado do Paraná, as primeiras classes especiais foram criadas no final da década de 1950. Essas classes configuram iniciativas não normatizadas especificamente, eram programas especializados na rede pública e poderiam

abranger o público-alvo de alunos que apresentassem dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental ou múltipla, que demandassem ajuda e apoio intensos e contínuos (PARANÁ, 2004; 2006).

Em Toledo, as primeiras classes especiais foram criadas década de 1970 e seus serviços foram realizados, inicialmente, na escola comunitária, mantida pela parceria público-privado da FUNET. No final desse período, as classes especiais foram expandidas para algumas salas, em algumas escolas públicas. Os dados a respeito das primeiras classes especiais foram extraídos de documentos da própria FUNET, dos quais destacamos o relatório das atividades da Fundação de 1979 (TOLEDO/FUNET, 1979), documento este disponível no museu público municipal.

A FUNET foi uma instituição criada pelo poder público em 1974, que pertencia inicialmente a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A Fundação poderia captar recursos financeiros tanto públicos, por meio da adesão, implantação e implementação de programas e projetos governamentais estaduais e nacionais. A FUNET também captava recursos das empresas parcerias, geralmente empresas de grande porte na época, tais como, as cooperativas agrícolas e os frigoríficos, entre outros.

O Relatório da FUNET de 1979 declara parte do direcionamento financeiro para a manutenção de uma classe especial que funcionava dentro da Escola Municipal Walter Fontana, quando esta detinha o título de Escola Comunitária Walter Fontana.

A FUNET mantinha, portanto, uma sede nessa escola e, dessa forma, encaminhava materiais didáticos pedagógicos, consultas e exames para os alunos dessas turmas e financiava cursos da área da educação especial para os professores que atuavam nessas classes, dentro da escola.

Na década de 1980, o poder público municipal assumiu o serviço da classe especial e implantou outras classes, em outras escolas da Rede. A nomenclatura da Escola Comunitária foi alterada para Escola Municipal Walter Fontana e a mantenedora FUNET passou a funcionar de forma independente do poder público municipal, tanto que criou uma escola comunitária própria, que funciona em um espaço próprio até os dias atuais.

No que diz respeito aos atendimentos da área da educação especial houve fomento para criação de classes especiais e institucionalização dessas salas de atendimento, nas escolas comuns de ensino por meio do estado, sobretudo, na

década de 1980. O estado do Paraná, por exemplo, proporcionava assessoramento para abertura deste serviço e os municípios, apresentavam contrapartidas.

Dentre as propostas de contrapartida, Toledo optou por oferecer incentivo financeiro, por meio de gratificação (como acréscimo no salário) para os professores que assumissem a regência destas turmas, de 5% (cinco por cento) sobre uma tabela específica de gratificação, o que equivalia a, aproximadamente R\$ 70,00 reais, por turno de trabalho. Incentivo esse, que outros professores do ensino comum também recebiam e que foi apresentado na parte do texto que trata da política de formação de professores para atuar com os alunos com deficiência no ensino comum.

Os alunos atendidos pelas classes especiais eram avaliados por uma equipe técnica, formados nas áreas clínica e pedagógica (PARANÁ, 1986). No caso de Toledo, nas décadas de 1980 e 1990 os membros da equipe avaliadora eram profissionais concursados do município, cujas formação eram na área da psicologia, fonoaudiologia e da pedagogia e que atuavam na Secretaria da Educação. Os alunos eram inicialmente matriculados nas salas de aula comum e, uma vez identificados pelo professor regente da turma e/ou pela equipe pedagógica escola, com nível expressivamente baixo de rendimento escolar e/ou dificuldades extremas de socialização/diferenciação de conduta social eram encaminhados para avaliação dessa equipe.

No final da década de 1990, as avaliações começaram a ser realizadas em duas etapas, uma pedagógica com uma equipe da escola, composta por professores concursados pedagogos e especialistas em psicopedagogia clínica e institucional e a outra etapa realizada pelos profissionais da secretaria municipal da educação (da área de psicologia e fonoaudiologia).

A avaliação conjunta foi conhecida como “Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar” (TOLEDO, 2005). Uma vez diagnosticados, nos casos do público alvo atendido pelas classes especiais, os mesmos, eram encaminhados e recebiam escolarização diferenciada. As classes especiais também recebiam alunos oriundos das escolas especiais da modalidade, geralmente pelo encaminhamento da instituição de atendimento exclusivo para as escolas públicas. Em sentido oposto, as equipes avaliadoras do poder público encaminhavam alguns casos para as escolas especiais da modalidade, no formato de aconselhamento aos pais dos alunos.

Destacamos, em relação às classes especiais, um caminho que era comumente realizado em relação aos alunos. Os mesmos, poderiam ser matriculados

no ensino comum, na Educação Infantil, entretanto, ao ingressar no EF poderiam passar por avaliações e uma vez indicada a classe especial eram transferidos, mesmo com sete anos de idade. Ingressando na classe especial era comum que permanecessem até os seus 15 anos de idade, quando poderiam ser matriculados nos programas de EJA, ou ainda, poderiam permanecer nas classes especiais até completarem 18 anos de idade.

No final dos anos de 1990 esse serviço passou a ter menos incentivo da Secretaria da Educação municipal e menos recursos estaduais, apesar do número de alunos não diminuir. As classes especiais recebiam materiais didático-pedagógicos da escola, via Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) a que estava vinculada. Havia raras formações continuadas específicas para os professores regentes destas turmas. Os planos de ação dos governos municipais raramente apresentavam itens sobre a essa área, questões estas que foram agregando elementos no percurso do movimento em prol da educação inclusiva.

2.1.4. Algumas discussões sobre a escolarização da pessoa com deficiência antes da política de educação inclusiva

Segundo o exposto, podemos apontar algumas considerações em relação à institucionalização da PCD em Toledo, representado pelo percurso histórico da APAE, APADA (enquanto entidades). O primeiro destaque é que tais instituições, gestadas inicialmente, sob o viés assistencialista e seus atendimentos veicularam-se a uma visão “biológico ingênua” da PCD, pela caracterização clínico-terapêutica. Esse percurso inicial de atendimento orientava-se pela visão empreendida por parte dos gestores da associação e mesmo dos primeiros professores que atuavam nas nessas instituições de atendimento.

Destacamos que, mesmo nos dias atuais, o atendimento a PCD é permeado ou cercado de visões “místicas”/assistenciais por parte da comunidade geral. Entretanto, reconhecemos que, na época em que a APAE iniciou seus trabalhos em Toledo, mesmo no formato que foi realizado, isso significou um avanço social significativo, pois possibilitou a pessoa com deficiência, mental/intelectual, receber serviços e investimentos da sociedade e do Estado.

Somos sabedores que as pessoas com deficiência mental ficavam, antes da existência das instituições de atendimento escolar, em espaços restritos ao convívio social familiar, quando o tinham, e em ainda poderiam ser sujeitas a formas de tratamento inadequadas. Tais situações ocorriam e ainda ocorrem no município, já que, no município, ainda há uma “Casa Lar” APAE para PCD⁴⁶.

Assim, destacamos que muitas PCD, que apresentam maior comprometimento funcional podem ainda estar submetidas ao abandono e a diversas formas de violência em Toledo, como em outros tantos municípios do Brasil, como apresentam os estudos historiográficos de Pessoti (1984) e Carvalho, (2009); e com dados mais recentes, segundo Silva (1986); Jannuzzi (1997 e 1985); Silva (2014), entre outros.

Ademais, as perspectivas em relação a PCD são geradas pela organização societária em relação a produção da vida humana, ou seja, pelas relações de trabalho, que não limitam as características locais de Toledo a outras esferas.

Vivemos em uma sociedade de classes sociais distintas e antagônicas (ORSO, 2011) e a maior parte das pessoas com deficiência faz parte da classe trabalhadora e são, em razão disso, limitadas no seu acesso à cultura e desenvolvimento integral. Compreendemos, portanto, que a classe à qual pertencemos direciona as possibilidades materiais de desenvolvimento, refletidas nas representações sociais.

A forma como os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto como aquilo que produzem como a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. Esta produção só aparece com o aumento da população e pressupõe a existência de relações entre

⁴⁶ A Casa Lar APAE foi instituída, sob a nomenclatura “Unidade de Acolhimento Residência Inclusiva Casa Lar APAE de Toledo/PR” no ano de 2014. Tal instituição congrega um programa específico da rede “atendimento integral a pessoa com deficiência” no Brasil, constitutiva da Rede APAE/Brasil. Trata-se de um serviço destinado ao acolhimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, abandonadas pelas famílias, em situação de violência familiar grave, ou sem referência familiar. O fato de Toledo-PR necessitar ter uma Casa Lar específica para a PCD, de alguma forma e em grande medida evidencia a forma que essa sociedade compreende a PCD. Referimo-nos a contramão desta ação institucional no processo inclusivo, mesmo que justificada. Alguns documentos de referência, segundo Silva (2014) nos ajudam a compreender essa contradição. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1.990, no Artigo nº 101 apresenta como público alvo deste serviço as crianças e adolescentes de 0 a 18 anos sob medida protetiva de abrigo, do qual a Casa Lar Toledo se enquadra e também a redação apresentada no documento “Orientações Técnicas”, publicada pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, no ano de 2009, trata dos “serviços de acolhimento para crianças e adolescentes”. Ambos os documentos advertem para que se evite a exclusividade no atendimento de acolhimento, tais como, fixar faixas etárias muito rígidas, por sexo, deficiência e para que não se especialize os abrigos institucionais com acolhidos com determinadas características, deficiências ou doenças. Quando for inevitável a especialização dos residentes, os seus cuidadores deverão ter capacitação específica e articulação com a rede de serviços especializados.

os indivíduos. A forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção (MARX, 1976, p. 18).

Destacamos que o movimento social de organização comunitária, presente na história da escolarização da PCD, em Toledo, pela APAE e APADA, representa um movimento nacional em relação a algumas características e vinculações. A principal característica é que as instituições estiveram ligadas às problemáticas sociais e/ou educacionais latentes da comunidade.

Outra característica marcante no movimento das associações que mantinham essas primeiras instituições é que, nas décadas de 1940 e 1950, esses empreendimentos eram organizados, principalmente, por mulheres. Nesse sentido, configurava o destino previsto ou direcionado para esposas de políticos brasileiros, via de regra, as que puderam ter acesso a formações a nível superior no Brasil e que formaram associações direcionadas às problemáticas sociais (SIMILI, 2016).

Acrescentamos as contribuições de Silva (2009b) quando reporta essa forma prevista de ações sociais aos mais pobres e/ou necessitados, exercidas por mulheres no contexto da participação política, como denotativa de assistencialismo

A cultura do primeiro damismo, construída para atingir interesses políticos, mantém-se forte em nossa sociedade. Os atributos considerados femininos colaboram para que as primeiras-damas consolidem uma sustentação política a seus maridos através da relação de dar e receber, que se torna uma relação de dominação, na qual de um lado, a figura feminina oferece e, do outro, a população recebe sem uma dimensão de seus direitos. [...] Quando as primeiras-damas exercem o papel de gestoras da assistência social, muitas vezes reportam-se às velhas práticas do assistencialismo, não permitindo que a política social, enquanto direito universal, seja efetivada. (SILVA, 2009b, p. 14-15).

No interior brasileiro, no caso Toledo, essa característica é empreendida desde a colonização, quando figuras femininas executaram ações ligadas às políticas de educação, assistência social e organização comunitária (GRONDIN, 2007; VIEZZER, 2014).

No cruzamento dos dados apresentados pelo histórico, sobre as primeiras organizações de atendimento a PCD, tal característica fica evidenciada como herança cultural e ainda é expressiva nos dias atuais em figuras emblemáticas, que compõem e presidem as mantenedoras das escolas especiais do município e outras instituições público não estatais.

Entretanto, as características de tais figuras diferenciam-se das que ocupam os cargos de direção das escolas especiais ou escolas básicas da modalidade, cujos sujeitos se caracterizam pela qualificação técnico-pedagógica e pela defesa dos direitos da PCD (do segmento que representam). Afirmamos esta característica pelo fato de que, a maioria, apresenta formação na área da educação especial, em relação ao segmento que atuam e, muitas dessas, estarem envolvidas nas principais organizações civis de instâncias municipais e estaduais da área da educação, entre elas a de associações, conselhos, fóruns, entre outros.

Já, o movimento de integração na escolarização da PCD é caracterizado pelo seu atendimento público, mesmo antes de uma política pública ou estrutura alicerçada pelo Estado. Percebemos, pelos documentos analisados, que os alunos integrados nas escolas comuns de ensino, por meio das Classes Especiais, eram alunos não atendidos pelas escolas especiais e, por outro lado, eram identificados, pela organização e sistemas avaliativos das escolas comuns, como sujeitos que dificultavam o avanço do aprendizado dos demais alunos das classes comuns.

Esse modo de organização se apresentou porque o ensino comum estadual estava sob o foco de políticas de reformas administrativas e pedagógicas, a partir dos anos de 1980, que indicava a problemática educacional local de altos índices de evasão e repetência nas escolas públicas.

Os projetos colocados para implantação e implementação da política do estado do Paraná, para resolver as problemáticas eram os seguintes: Projeto Pedagógico de 1987, área administrativa, e Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), de 1988 (LIMA e SANTI, 2004). Nesse sentido, os alunos que não se adequavam à reorganização pedagógica precisavam ser atendidos sob condições de tempo e espaço diferenciados.

Entretanto, as iniciativas governamentais de reorganizações administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino de seriação para ciclos, correção de fluxo e avaliações diferenciadas para encaminhamentos específicos de alunos não produziram, no contexto paranaense, um nível de aprendizagem significativamente superior, mas constituíram uma contenção dos índices de evasão e repetência no Paraná (PINESSO e MORI, 2008). Os estudos de Freitas (2003), a nível nacional, indicam projetos que serviram de modelo para o estado do Paraná, por alinhamento político-partidário e que produziram os mesmos resultados.

Na década de 1990, o Paraná ampliou a então política de racionalização do uso e valorização dos recursos humanos no campo pedagógico e, no administrativo, sendo que, ampliou a política de aproximação da escola com a comunidade pela propalada democratização do espaço escolar.

O projeto educacional que se destaca nesse contexto é o Projeto Paraná: construindo a escola cidadã (1992). Esse projeto elevou as expressões de multiculturalismo, diversidade e pluralismo no fazer pedagógico como formato necessário para a educação cidadã. Valorizou a participação da comunidade na escola e, em alguma medida, subjetivou o conhecimento escolar em detrimento do convívio e aceitação das diferenças.

(...) a escola não pode fechar-se apenas em torno da função de transmitir o saber aos alunos. (...) A escola do Paraná é um espaço reservado à educação das crianças e jovens. A eles deve assegurar a possibilidade de desenvolvimento global da personalidade que é evidenciado nos aspectos instrucionais (conhecimento), técnicos (habilidades) e axiológicos (valores e atitudes). O que importa é a formação do cidadão. O auto-retrato que as escolas enviaram à Secretaria revela a existência de ambientes sadios e dinâmicos, dentro dos quais, professores, sentem prazer em ensinar, e alunos, alegria em aprender. (PARANÁ, 1992, p. 6)

É nesse contexto que os processos de inclusão escolar foi tomando corpo, como projetos governamentais de orbes superiores, como o delineado no capítulo I. A inclusão foi veiculada pelo viés das tendências pedagógicas escolanovista e tecnicista brasileira, baseadas no aprender a aprender (DUARTE, 2001) e aprender fazendo (SAVIANI, 2012). Por tais questões, a necessidade de resolução das problemáticas educacionais são veiculadas pelo pragmatismo e pelo isolamento ou fragmentação das questões latentes das escolas.

Destacamos que, no final dos anos de 1990, a legislação ampliou as etapas da educação básica, como um direito de todos os cidadãos brasileiros e, com isso, provocou a necessidade de ampliação dos recursos do Estado. Esse aumento foi provocado também pelas demandas nos baixos índices de aprendizagem dos alunos do ensino comum e pelo aumento de solicitação de abertura das classes especiais no estado.

Porém, o Estado resolveu este imbróglio no aspecto administrativo pela transferência de responsabilidades do financiamento da educação, sobretudo da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental, no caso para os

municípios, via reforma do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Há, similarmente, transferência de responsabilidades financeiras identificadas em projetos específicos do Paraná, tais como: o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), de 1994 (FIGUEIREDO, 2008). A configuração do projeto segue a mesma estrutura de outros, no sentido de indicar a proeminência de coleta sobre as necessidades por parte da comunidade escolar. Todavia, o envio de recursos não é correspondente. Dessa forma, vivenciamos a desresponsabilização paulatina do Estado para as comunidades escolares, que se deparam com a necessidade de responder à identificação das demandas estruturais das escolas e, resolvem seus problemas, via de regra, pelas campanhas de arrecadação financeira junto à comunidade local.

Um último aspecto da política estadual, em relação aos serviços destinados à PCD, destacamos que os mesmos iniciaram na segunda metade da década de 1980, recai sobre a formação última da educação, ou seja, para a vida ativa neste modelo de sociedade. A educação para a PCD é propalada no sentido desse público ser integrado ao mercado de trabalho, e, por isso, a ênfase sobre a formação ou treinamento profissional.

Na continuação da análise sobre a Deliberação 020/1986 um dado explícito de direcionamento curricular é o disposto no Parágrafo único, do Artigo nº 51, que trata dos objetivos do ensino “Iniciação ao trabalho e a Qualificação Profissional”. Ora, refletimos um tanto sobre esta questão: O documento se refere à preparação para qual trabalho? Para galgar qual espaço profissional afinal?

O anúncio da legislação não compatibiliza com a realidade social direcionada para PCD, como pertencente a classe trabalhadora, por tratar-se de conceitos de atividade laboral diferenciadas. Concordamos que, um dos principais objetivos da educação formal, é o trabalho, mas, neste caso, estamos nos reportando ao trabalho que humaniza o homem, o trabalho como elemento ontológico. Porém, o trabalho que se refere o documento está relacionado a uma qualificação profissional específica, objetivando um espaço profissional específicos e a um valor axiológico determinado historicamente, a ser reproduzido pela PCD, na condição objetiva de classe trabalhadora.

Desde os primórdios do atendimento institucionalizado voltado à PCD, precisamente a sua escolarização, observamos uma vinculação estreita com

“Qualificação Profissional” voltada ao mercado, compondo o exército de reserva. No Paraná, isso ficou mais evidente quando recorremos aos estudos de Nardino e Ongaro (2004), que indicavam os seguintes dados, no final da década de 1990:

[...] a Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social registrou no ano passado 3.776 portadores de deficiência inscritos no banco de dados à procura de trabalho. Desses, 1.003 foram colocados no mercado, enquanto outros 2,7 mil continuam à espera. O interessante é que, em 2003, havia oferta de 2.705 vagas. Ou seja, cerca de 1,7 mil delas não foram preenchidas (NARDINO e ONGARO, 2004, s/p).

Nardino e Ongaro (2004) constataram que, mesmo havendo o artigo nº 93, da Lei Federal nº 8.213, do ano de 1991, que obriga as empresas com mais de cem funcionários contratar deficientes ou reabilitados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), o que se evidenciou foi “uma fila de portadores de deficiência em busca de emprego” (s/n).

A principal justificativa da falta de emprego para a PCD é direcionada a falta de escolaridade e de qualificação profissional, segundo Cleuza Carlesso Ormeneze (então supervisora do Programa da Pessoa com Deficiência (PDD), da Secretaria do Trabalho, uma das pessoas entrevistadas pela reportagem dos autores). Todavia, essa justificativa não elabora dados reais de escolarização da PCD, nem mesmo os cruza com o número de pessoas com deficiência que tiveram acesso a cursos específicos de cunho profissionalizantes.

Ora, a política educacional propala a formação profissional. E, de fato, há um número significativo de PCD aderidas por tais projetos. No entanto, o número de desempregados que passaram por estas instituições continua aumentando, eis uma contradição que precisamos nos atentar.

Ademais, onde foram ou ainda estão empregadas as PCD que passaram pelas instituições de ensino atendidas pelo viés de educação exclusivas ou integralistas de educação, que também ofereceram educação profissional? Que nível e posição social puderam conquistar historicamente?

As questões anunciadas somaram-se a um considerável conjunto de desafios que migraram para educação inclusiva, cuja políticas públicas puderam revelar contribuições ou limitações para o desenvolvimento da PCD, no sentido de conquista de espaços sociais.

2.2 A escolarização da pessoa com deficiência a partir da política de educação inclusiva

A Política Nacional de Educação Inclusiva, implantada a partir dos anos de 1990, no Brasil, marcou a história da Educação Especial, refletidas em Toledo-PR, sobretudo, pela necessidade de reestruturação das instituições de atendimento a PCD, no que se refere a organização do ensino e a formação de professores.

Entretanto, ao demarcar a década de 1990, não significa que as bases que sustentaram as mudanças na educação do Brasil, Paraná e Toledo iniciaram nesse período. Pois já haviam iniciativas do Estado em torno de programas e projetos que contribuíram para a implantação e implementação pelos municípios, dentre esses, a Política Nacional, via financiamento da educação e da assistência social.

Empreender uma política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, requer planejamento, aplicação e sistemáticas avaliações de recursos financeiros. Os recursos do governo federal destinados à educação especial, das redes municipais de ensino, após a adesão de cada rede são alocados sob cada subprojeto ou programa da política, nos âmbitos dos recursos gerais, por meio de determinados programas, tais como: do Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); nos programas específicos destinados a assistência social, via Benefício de Prestação Continuada (BPC) “Programa BPC na escola”. Também com recursos de dinheiro direto na escola com “Programas de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” com materiais didáticos e com o envio de verbas pela dupla matrícula (ensino comum e AEE); programas de adequação de prédios escolares para a acessibilidade “Programa Escola Acessível” e os programas de formação de gestores e professores da educação, condensados “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Destacamos o programa de formação de professores na pesquisa, principalmente pela implementação e manifestações específicas no município de Toledo-PR.

Para tanto, relacionamos alguns aspectos desse programa a outros elementos contextuais nesta seção. Os principais destaques trataram da reorganização das instituições de direito privado e das instituições da rede pública de Toledo, sobre as quais abordamos na primeira parte do capítulo II). Nessa apresentação, destacamos as políticas que privilegiaram elementos administrativos e pedagógicos. Também

desenvolvemos uma apresentação dos principais itens que continuam direcionamento a formação de professores, no tocante ao atendimento a PCD no ensino comum e no AEE.

Os documentos que utilizamos como referência sobre as diretrizes pedagógicas para o atendimento a PCD referem-se aos publicados pelo MEC/SEESP, a partir de 2006. Documentos elaborados por um conjunto de especialistas para o intento de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado, financiado pelo programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Na apresentação comum, dos cadernos destinados a cada especificidade de deficiência, e assinado pela então Secretária de Educação Especial, a Sra. Claudia Pereira Dutra apresenta o seguinte:

Com este objetivo a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Incidindo na organização dos sistemas de ensino o projeto orienta o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao freqüentado nas turmas comuns e **possibilita ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.** (GOMES, 2007, Prefácio – grifos nossos).

O excerto destaca, justamente, a política de racionalização dos recursos a serviços e público específicos, sendo que os demais (que antes poderiam estar em atendimentos) compõem, a partir desta política, a diversidade do alunado, portanto, passivo ao recebimento dos mesmos recursos.

A política pública, ao mesmo passo aponta para os aspectos atitudinais do professor, sendo este o mote a ser consensuado pela via da formação continuada. Na continuidade da apresentação realizamos o paralelo entre a política pública destinada à escolarização da PCD com determinada especificidade e sua implementação no município.

2.2.1 A escolarização da pessoa com deficiência intelectual

Em relação ao atendimento à pessoa com deficiência mental/intelectual o documento de referência pedagógica tem o título de “Deficiência Mental - Formação

Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, documento publicado pelo MEC/SEESP, no ano de 2007, e elaborado por um conjunto de pesquisadores, dos quais destacamos: Adriana L. Limaverde Gomes, Maria Teresa Eglér Mantoan e Rita Vieira de Figueiredo.

O caderno destinado à pessoa com deficiência mental está organizado em três capítulos, que apresentam experiências exitosas sobre a inclusão escolar por instituições públicas e de direito privado que aderiram ao programa do governo federal, inclusive de algumas instituições mantidas por APAEs.

As experiências estão organizadas nos capítulos pelos eixos de produção escrita, leitura e produção artística, sob um viés de mediação do professor com base nos princípios do escolanovismo e privilegiando as ideias de Jean Piaget. Notoriamente, os encaminhamentos prescritos nos cadernos pedagógicos podem não coincidir com os princípios científicos do autor anunciado, o que ocorre, em demasia, com grande parte dos autores clássicos da educação e da psicologia nas tentativas de transposição das teorias de aprendizagem para um uniforme prático-didático.

Na mesma direção, o caderno pedagógico anuncia sua âncora, no campo da psicologia, nos estudos da psicanálise proposto por Sigmund Freud e Jacques Lacan. Assim, o processo de apropriação do saber de forma ativa é compreendido pela centralidade do processo pedagógico sobre o aluno e sobre as metodologias empreendidas para a satisfação e socialização do aluno, calcadas nas suas manifestações. A recusa dos alunos com deficiência mental em relação ao aprendizado escolar é apresentada no documento pedagógico, pela centralidade do ensino estar no professor, como detentor do saber, questões estas que, segundo o documento, precisam ser desconstruídas e redirecionadas na escola inclusiva.

O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento (GOMES, 2007, p. 24).

Pelos destaques podemos evidenciar o percurso históricos de adesão pedagógica brasileira em pendular de um extremo a outro, o que Saviani (2012)

anuncia como “curvatura vara”. Seguindo a lógica sobre o enfrentamento dos fracassos educacionais, a educação deveria abandonar a teoria pedagógica tradicional e aderir a uma pedagogia da “escola nova”, uma pedagogia para o século XXI.

Os aspectos destacados anteriormente referem-se às questões pedagógicas e que poderiam ser aderidas, sem maiores problemas, pelas escolas de atendimento exclusivo de Toledo. Porém, as normativas administrativas indicavam entraves imediatos que precisavam ser resolvidos.

Após a publicação da política pública nacional, tanto a escola, mantida pela APAE em Toledo, como as mantidas em outros municípios do Estado Paraná, tiveram que rever seus planos de atendimento, no sentido de prestar serviços de apoio, complemento ou suplemento pedagógico aos alunos com deficiência mental/intelectual e/ou múltipla e não mais no sentido de serviços educacionais substitutivos do ensino comum.

A questão anunciada no parágrafo anterior foi resolvida por negociações entre o governo do estado do Paraná com o Conselho Estadual da Educação/Sistema Estadual de Educação, para que as instituições educacionais, mantidas pela APAE, pudessem manter a autorização de funcionamento. Algumas crianças foram mantidas em atendimento exclusivo (as maiores de 4 - quatro anos de idade) e algumas crianças menores de 4 anos puderam frequentar os Centros de Educação Infantil de instituições comuns de ensino e receberem, no contraturno, serviços de AEE.

Porém, a Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, mantida pela APAE/Toledo, assim como, as demais do estado do Paraná, tiveram que adotar um sistema de ensino com seriação/ciclos, ou seja, os alunos teriam que se apropriar dos conhecimentos científicos e estes precisariam ser medidos e comprovados junto ao Sistema de Ensino a ele vinculados.

Destacamos que, desde a constituição da escola especial, destinada para os alunos com deficiência intelectual, até as prerrogativas legais de sistema de ensino escolar com séries, períodos ou ciclos, os alunos estavam organizados por grupos que seguiam critérios diversos, não necessariamente, o nível de aprendizagem.

As instituições de atendimento à pessoa com deficiência intelectual, diante das indicações da política pública nacional, entraram com um pedido junto ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), sob o processo nº 488/14, que solicitava proposta de ajustes na organização das escolas de educação básica, na modalidade

educação especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional. Tal proposição foi realizada junto a Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio. O Conselho emitiu o Parecer nº 07/14 de aceite da proposta que estabelece o seguinte

a) implantação simultânea da proposta que compreende a oferta da Educação Infantil, divididas em Estimulação Essencial e Educação Pré- escolar; do **Ensino Fundamental – EF, anos iniciais (1º e 2º anos) em um ciclo contínuo, com duração de dez anos**; a Educação de Jovens e Adultos - EJA – Fase I, que corresponde do 1º ao 5º ano, em etapa única, e a Educação Profissional cuja organização compreende três Unidades Ocupacionais: Qualidade de Vida, Ocupacional de Produção e de Formação Inicial; b) a equivalência de estudos dos educandos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, conforme a proposta vigente para as respectivas 1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da proposta em pauta. (PARANA, 2014, p. 2 – grifos nossos).

Os estudos de Piaia (2016) demonstraram que o movimento das instituições de atendimento exclusivo do Paraná ocorreu, em alguma medida, ao fato de muitos dos seus alunos não terem se apropriado do conhecimento científico. Ou seja, o intento da aprendizagem escolar dos alunos não aconteceu como o esperado, o que movimentou as instituições de ensino em uma reorganização administrativa, e negociações políticas para assegurar o credenciamento ou autorização de funcionamento junto ao CEE-PR.

A oferta de escolarização pressupõe apropriação de conhecimentos acadêmicos por parte dos educandos que, de acordo com a referida proposta, não deu-se [sic] de maneira tão eficiente quanto foi a criação dos documentos. Assim, após analisá-los, verificamos que se não houvesse, no ano de 2014, a reorganização administrativa e pedagógica, haveria um elevado número de retenção de educandos no terceiro ano, o que deflagraria o fracasso pedagógico de tal escola. (PIAIA, 2016, p. 112).

A Política Pública Estadual do Paraná, referenciada, principalmente, pelas Deliberações e Resoluções⁴⁷, que compreendem o período de 1960 até meados de 2000, sobre os serviços educacionais destinados à PCD eram caracterizados pelo atendimento substitutivo, assistencialista e reabilitativo. Tais elementos configuraram um histórico das instituições que atendem os alunos com deficiência intelectual, do estado do Paraná a uma cultura ou *habitus* de resistir ao processo de inclusão escolar e a investimentos substanciais nos alunos sobre a aprendizagem de conhecimentos curriculares prescritos pela Base Nacional Comum Curricular.

A Escola Bem-Me-Quer, mantida pela APAE de Toledo, manteve e ainda mantém a maior parte dos seus alunos com atendimentos exclusivos na instituição. Ou seja, tais alunos recebem a escolarização (no molde já apresentado) e o AEE na mesma instituição.

Quanto à progressão escolar, para um número considerável dos alunos, a escolarização fica diluída nos dois ciclos de alfabetização que podem durar 10 (dez) anos. Tal feito é realizado por uma série de determinações, não restritivas a uma herança cultural e também pela manutenção das precárias condições de inclusão dos alunos no ensino comum, mantidas pelo poder público.

Observamos com atenção o disposto no caderno da mesma coleção do Atendimento Educacional Especializado, sob o título “Aspectos legais e orientações pedagógicas”, vemos alguns encaminhamentos, tais como, de avaliação e expectativas de aprendizagem em relação aos alunos com deficiência intelectual. Destacamos alguns excertos, que caracterizam a necessidade de aceitação por parte das escolas e sistemas educacionais, em relação à possibilidade de baixa aprendizagem ou de não aprendizagem dos conteúdos curriculares dos alunos.

⁴⁷ Apresentamos as seguintes Leis e Normativas Estaduais do Paraná (tanto do poder executivo, como do Conselho Estadual de Educação), consideradas fundamentais deste processo: Lei nº 17.656, que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”, do ano de 2013; Parecer do CEE/CEB nº 108/10, Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, PR, 2010; Resolução nº 3.600/2011 – GS/SEED. Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2011; Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Curitiba, 2009; Instrução nº 012/2011, que regulamenta a Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. E ainda no início dos anos 2000, a Deliberação nº002/2003 do Conselho Estadual de Educação – CEE do Estado do Paraná revogou a Deliberação 020/1986, que foi substituída pela Deliberação de nº002/2016 do mesmo Conselho Normativo/Deliberativo da Deliberação 02/2003.

O documento orienta para a progressiva passagem dos alunos na sua seriação, ou seja, coaduna, em alguma medida, com o movimento que aconteceu na história das instituições de atendimento escolar exclusivo do estado do Paraná. Pois, ambos os caminhos contraditam a aprendizagem dos alunos pela apropriação da cultura simbólica. Trata-se da última parte do caderno quando apresentam respostas as dúvidas mais comuns em relação à inclusão escolar.

Um aluno com graves limitações provavelmente não vai aprender tudo o que os outros colegas poderão assimilar durante todo o processo educativo escolar, mas ele vai se beneficiar da convivência social e pode se beneficiar também, ao seu modo e segundo as suas possibilidades intelectuais, dos conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula.

[...]

Mas não é importante que o mínimo de aprendizagem seja exigido para se passar adiante? É necessário que se espere o máximo de aprendizado dos conteúdos curriculares ministrados, mas respeitando-se as **limitações naturais** de todos os alunos. A forma tradicional de se fazer avaliações não leva em conta esses limites e faz com que a criança fique retida porque não aprendeu certos conteúdos, o que é injustificado e inconstitucional. A experiência demonstra que não é a repetência que faz com que o aluno aprenda, mas sim, o estímulo contínuo e a valorização de suas potencialidades. Cada ano/ciclo é uma nova oportunidade de aprendizado e deve oferecer os conteúdos de forma rica e plural, para que todos os alunos se identifiquem e aprendam a seu modo (FAVERO, 2007, p. 57).

Outro aspecto dissonante entre a política pública e o direcionamento administrativo recaem sobre a inclusão radical da PCD. Nos aspectos administrativos ficou assegurado a possibilidade de não inclusão dos alunos com deficiência intelectual ou TEA no ensino comum. Já, no aspecto pedagógico os cadernos da coleção, destinada à formação do professor do AEE, orientam para inclusão geral da PCD.

Em relação aos aspectos pedagógicos e as expectativas de aprendizagem a política pública e a reorganização administrativa das instituições apresentam certo alinhamento, pois, ambas podem preterir a apropriação dos saberes curriculares por parte dos alunos. A exposição dos elementos que constituíram a política educacional inclusiva para pessoa com deficiência intelectual e sua implementação no município, por parte das suas instituições escolares, não revelam má intenção dos dirigentes das instituições e, menos ainda, pouco trabalho por parte dos professores, revelam o lugar social que essa sociedade reconhece, de fato, como destinado para esses sujeitos.

2.2.2 A escolarização da pessoa com surdez

Na apresentação do atendimento educacional da pessoa com surdez abarcamos, anunciados nos documentos de orientação pedagógica e na legislação implantadas e implementadas em Toledo-PR, a partir da política pública educacional de educação inclusiva.

De modo geral, a instituição escolar que atendia a pessoa com surdez, APADA, precisou reorganizar as diretrizes pedagógicas da instituição (PPP) para atender os alunos com ensino bilíngue. Entretanto, as orientações prescritas para o atendimento bilíngue das instituições de ensino, sob o viés da política pública nacional, previam reformas estruturais para qualquer instituição congregada.

O documento de referência curricular, em relação a pessoa com surdez, publicado pelo MEC/SEESP, em 2007, do qual nos referirmos intitula-se “Deficiência Auditiva”. Tal caderno pertence a coleção "Atendimento Educacional Especializado" (BRASIL/MEC/SEESP, 2007). A coleção foi destinada para a formação continuada a distância para professores do AEE. Nesse documento são expressos o direcionamento da transferência da escola e/ou ensino excludente (escola especial e classe/sala especial) para as escolas inclusivas, ao mesmo passo, que prescreve a necessidade de preservação da identidade surda, sob as bases das diferenças linguísticas, culturais e da comunidade).

Também, a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos. Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Entretanto nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem. (SILVA, 2007, p. 20).

O documento referencia a busca no atendimento escolar entre a garantia de participação e aprendizagem da pessoa com surdez, prevendo o seguinte tripé de serviços proporcionados por recursos humanos na escola inclusiva: Sala de Aula Comum com professor regente conhecendo basicamente a Libras além da Língua Portuguesa; professor ou instrutor intérprete/tradutor de Libras/Língua Portuguesa (ainda no turno escolar do Ensino Comum); e, Atendimento Educacional

Especializado com Professor de Libras (preferencialmente surdo), no contraturno escolar. Destacamos que os demais alunos da escola também deveriam ter acesso à aprendizagem da Libras para promover a inclusão a partir da língua materna da pessoa com surdez.

O ensino bilíngue é expresso no documento como a capacitação da pessoa com surdez na utilização de duas línguas no cotidiano escolar e nos demais ambientes da vida social: Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte (Língua Portuguesa, na modalidade escrita), assim como, a capacitação da comunidade escolar na Libras.

Quando analisamos os princípios norteadores do trabalho com os alunos com surdez, a partir da política pública nacional e o que descreve o PPP atual da instituição mantida pela APADA caracterizamos a instituição de Toledo como sendo escola especial, pois: o ensino é voltado a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, modalidade escrita (L1 e L2, respectivamente), mas esta é uma instituição escolar que continuou atendendo exclusivamente a pessoa com surdez; alguns alunos são atendidos somente nesta instituição, não sendo escolarizados ou participando de instituições de ensino comum, outros são matriculados na instituição recebendo o serviço de AEE em Libras e/ou Apoio Pedagógico no contraturno do ensino escolar comum.

No que diz respeito às instituições municipais de ensino e as de direito privado particulares, no que refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) vinculadas ao Sistema Municipal de Educação, vemos que houve reformulação na normativa da Educação Especial de 2005 e de 2014, garantindo alguns serviços prescritos na política pública nacional a respeito da pessoa com surdez.

Art. 9º Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializados, mencionados no artigo anterior são os seguintes: I-Ensino comum Inclusivo; II-Atendimento Educacional Especializado - AEE da Educação Especial - Sala de Recursos Multifuncionais ou equivalente; III-Itinerância; IV-Psicopedagogia em relação à Educação Especial; V-Apoio à Inclusão com Professor de Apoio Permanente - PAP no ensino comum; VI-**Tradução e Interpretação (Português/LIBRAS)**; VII-**Ensino de LIBRAS**; VIII- Núcleo de Estudos e Atendimento a Diversidade e a Inclusão ou equivalente; IX-Centro de Apoio Especializado - CAE; X-Educação Profissional na Educação Especial” (TOLEDO, 2014a – grifos nossos).

Na descrição dos serviços anunciados, destacamos a Deliberação do CME de 2014, que apresenta a identificação e certo avanço em relação ao prescrito na

legislação nacional a respeito do atendimento a pessoa com surdez. Referimo-nos, sobretudo, ao disposto na seção VI, que trata do serviço de tradução e interpretação (português/libras) no espaço escolar. Esse serviço é apresentado no artigo nº 17 para ser desenvolvido no contexto do ensino comum, de todas as instituições vinculadas ao sistema, que possuam matrícula de aluno com surdez.

O serviço de tradução e interpretação deve ser executado por professor bilíngue. Nos parágrafos que tratam o *caput* desse artigo são apresentados demais elementos indenitários do serviço: esse profissional deve viabilizar o acesso do educando aos conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas necessárias. Esse profissional, no entanto, não substitui o professor regente das disciplinas curriculares, seja na função central do processo ensino e aprendizagem ou nas questões relativas ao vínculo afetivo, que sustenta a relação professor-aluno; e da possível convocação desse profissional para atuar em eventos da SMED (TOLEDO, 2014, Art. 17).

Com relação ao serviço de instrução ou ensino de Libras a Deliberação 02/2014 do CME na seção VII, no seu artigo nº 18, afirma que o serviço deverá ser executado também por meio de um professor, preferencialmente surdo, com comprovada habilitação em educação superior em curso de graduação, em licenciatura plena em Letras/LIBRAS.

Nos parágrafos que tratam o *caput* desse artigo são apresentadas outras características do serviço: O professor deve atuar no AEE instrumentalizando os alunos com surdez, em relação ao conhecimento técnico da língua LIBRAS; deve atuar na proposição e execução de cursos para alunos e professores ouvintes, sobre a cultura surda e conhecimentos básicos de Libras; Deve atuar em cursos promovidos pela Secretaria da Educação ou em parceria com instituição pública a nível de educação superior e em cursos em que seja contemplada a comunidade escolar das instituições públicas de ensino, no propósito do ensino da Libras.

Os avanços que reconhecemos da legislação toledana referem-se à compreensão sobre o papel do professor, como o de exercer a atividade laboral destinada à mediação do ensino e dos serviços pedagógicos a pessoa com surdez. Reconhece a profissão com a qualificação a nível de educação superior. Já, a prescrição na normatiza nacional (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), permitia, até 2015, que a qualificação do profissional pudesse ser exercida em nível de ensino médio, através de “I - cursos de educação profissional; II - cursos de

extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005).

Ante o exposto, cabe ressaltar que o avanço na normativa municipal não significou que o descrito fosse efetivado. Na realidade do poder público de Toledo, o dispositivo de avanço anunciado refere-se à Deliberação 002/2014, do CME/Toledo, que uma vez apresentado a comunidade demandaria investimentos públicos expressivos. Destacamos os recursos humanos, entre outros, pela criação dos cargos de professor tradutor/intérprete de Libras e instrutor de Libras, o que não ocorreu, segundo a procura que realizamos junto ao endereço eletrônico da prefeitura.

Na divulgação das ações públicas não são apresentados os indicativos de contratação temporária ou efetiva destes profissionais para as instituições escolares, nem mesmo para outros espaços ou serviços públicos municipais, no caso dos intérpretes, nem na forma de terceirização.

Nesse sentido, qual é a alternativa para as famílias de alunos com surdez, em idade escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, senão, procurar os serviços escolares da iniciativa privada especializada e de atendimento exclusivo?

As prerrogativas anunciadas e apresentadas sobre a reorganizações das instituições que atendem, de forma exclusiva os alunos com deficiência, no município de Toledo, não são aleatórios e deslocados do contexto geral das políticas públicas. De fato, tais encaminhamentos estão dispostos no universo de relações estabelecidas pelo Estado do Paraná, com relação à área do atendimento para PCD e a reorganização das instituições de direito privado, calcadas nas políticas neoliberais, em nível estadual e que caminham na direção de precarização do serviços públicos e oferta expansiva de serviços privados, incentivadas pelo Estado. Tais indicativos estão amplamente dispostos nos estudos dos autores Kassar (2008); Silva e Orso (2011); Silva (2013); Machado e Vernick (2013).

Assim, parte das políticas públicas criam condições e incentivam serviços da iniciativa privada, ao mesmo tempo em que, de modo operacional, o Estado não viabiliza a efetivação dos serviços anunciados na legislação, como prerrogativa dos serviços públicos, que justificariam para a comunidade o montante cobrado nos impostos. Nas expressões de Machado e Vernick (2003)

No Estado do Paraná fica claro que essa “escolarização” vem se dando nas escolas de ensino comum e nas instituições especializadas. Corroborando com essa situação, Caiado e Laplane (2009) indicam a existência de uma contradição em relação à política de inclusão escolar, com o fortalecimento de instituições especializadas e das funções que estas têm desempenhado, ou seja, “[...] uma trama complexa entre o público e o privado” (MACHADO e VERNICK, 2013, p. 63).

Alguns documentos de alguns Conselhos Municipais de Toledo⁴⁸ indicam que parte dos alunos com surdez da rede municipal conseguiu ter acesso a profissionais que apresentavam alguns conhecimentos em Libras, mas, mesmo esses serviços, segundo os documentos, foram providos, por exigência jurídica, a partir da iniciativa dos pais na busca dos direitos legais dos filhos em processos individuais.

2.2.3 Algumas discussões sobre implantação e implementação da política de educação inclusiva

Em relação à implantação e implementação da política de Educação Inclusiva em Toledo-PR podemos identificar elementos viabilizados para a rede municipal de ensino, para o sistema municipal de ensino e para a rede privada, sobretudo, a partir de 2009. No ano de 2010 a SMED de Toledo iniciou o processo de orientação para as instituições de ensino a ele vinculadas, a respeito da eliminação dos espaços de atendimento educacional exclusivos ou de integração da PCD.

As instituições da Rede Municipal de Ensino incluíram entre os anos de 2010 e 2011 todos os alunos com deficiência, no caso, os que estavam nas classes especiais, foram transferidas para as salas de aula do ensino comum.

O processo foi gradual, pois, no ano de 2010, quatro escolas municipais extinguiram as suas classes especiais e incluíram seus alunos, inaugurando, concomitantemente, quatro salas de AEE/SRM nas respectivas escolas. Nesse primeiro ano aturam dois professores concursados por turno nessas SRM (oito professores), sendo que quatro desses professores realizam a formação na área da educação especial, com ênfase no AEE, pelo Renaform, simultaneamente, ao exercício de trabalho.

⁴⁸ Documentos, tais como, correspondências emitidas pelo Ministério Público de Toledo, Conselho Municipal dos direitos da Pessoa com Deficiência, Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente, entre outros (a partir de ações movidas pelos pais dos alunos) e respondidas pelo CME/Too, com base nos dados fornecidos pela SMED.

A Secretaria da Educação de Toledo-PR inaugurou, em 2011, mais onze SRM, extinguindo as últimas classes especiais, sendo que, para o exercício da regência dessas turmas, havia a exigência de o professor ser concursado e possuir curso na área da Educação Especial (não foi exigido que os professores tivessem cursos em AEE).

Até o ano de 2014 a SMED havia autorizado o funcionamento SRM/AEE em 22 (vinte e duas) escolas municipais, das 36 (trinta e seis) da rede, para quase 240 (duzentos e dez) alunos. Nessas salas, atuavam professores concursados, com curso, em nível de pós-graduação *lato sensu*, na área da Educação Especial, e que escolheram atuar essas turmas, segundo a prescrição dos Regimentos Internos das respectivas instituições de ensino.

Salientamos que alguns serviços estruturais anunciados pelas normativas do sistema municipal de ensino (Deliberação 002/2014, do CME) não foram efetivados pelo poder público municipal, como no caso dos serviços para a pessoa com surdez, já descrito neste trabalho.

Outra característica marcante na política de educação inclusiva toledana é que qualquer aluno com deficiência que procurasse as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, a partir de 2011, deveria ser matriculado nas salas ou classes comuns, independentemente do seu nível de comprometimento. E, segundo depoimentos da equipe técnica da SMED, alguns alunos migraram das instituições exclusivas de atendimento a PCD para a rede pública municipal de ensino, a partir desse período.

No ano de 2015, a equipe destinada pelo poder público municipal para a construção do Plano Diretor Participativo, Toledo 2050 (TOLEDO, 2016), levantou alguns dados sobre a educação inclusiva. Os dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação, do Núcleo Regional de Educação de Toledo e das escolas privadas do município.

QUADRO 2 – ESTUDANTES ATENDIDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR (ESCOLAS PÚBLICAS MUNIPAIS, ESTADUAIS E PRIVADAS), NO ANO 2015

MODALIDADE	ESTUDANTES ATENDIDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Educação Infantil	89 alunos
Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	461 alunos
Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	184 alunos

EJA – Fase I	16 alunos
EJA – Fase II	06 alunos
Ensino Médio	13 alunos
Ensino Superior	07 alunos

Fonte: Plano Diretor Participativo Toledo 2050 (TOLEDO, 2016).

Podemos evidenciar a concentração dos alunos, público alvo da educação especial nas primeiras séries do EF, frequência ocorrida desde o ano inaugural (2010) do processo de implementação da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em Toledo-PR. Desses alunos, segundo dados da Secretaria Municipal da Educação, a maioria encontrava-se matriculada na rede pública municipal de ensino.

Acreditamos que esse contexto também impulsionou a necessidade de reorganização das instituições exclusivas, de direito privado, para manter o atendimento educacional exclusivo e sua clientela. Assim, as escolas exclusivas, diante de tais prerrogativas, reorganizaram-se e transferiram a sua vinculação do Sistema Municipal de Ensino para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná (SEE/PR), que ainda previa e ainda prevê o Atendimento Educacional “exclusivo”, conforme já descrito.

Para os alunos que necessitassem de avaliação para fins de diagnóstico, a partir da sondagem dos professores do ensino comum, a Secretaria da Educação de Toledo, com base na Deliberação nº01/2014, do CME/Toledo, ampliou as salas do serviço de Psicopedagogia para 30 escolas em 2014. Tal serviço, para além de avaliações técnico-pedagógicas e encaminhamentos para serviços clínicos, tem por atribuição realizar atendimentos de apoio aos alunos com o seguinte perfil:

Art. 6º o público alvo do serviço de psicopedagogia compreende os alunos com: I – Transtornos Específicos do Comportamento (TEC); II - Transtornos Específicos do Desenvolvimento (TED); III – Transtornos Específicos das Habilidades Escolares (TEHE). (TOLEDO, 2014b).

Assim, diferentemente das políticas educacionais em curso na esfera nacional e estadual, que canalizaram, a partir da política da inclusão, os serviços para os alunos com deficiência, TEA e AH ou Superdotação, o SME/Toledo continua destinando serviços a um público que apresenta necessidades educacionais específicas não restritivas às PCDs.

Para o gerenciamento dos serviços na rede municipal de ensino de Toledo, tanto de escolas como dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) a SMED/Toledo criou, no ano de 2010, um núcleo informal dentro da Secretaria da Educação, intitulado “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE)” do qual direcionava alguns coordenadores pedagógicos de cargo político “gratificado”, e alguns profissionais da psicologia, fonoaudiologia e serviço social. Após a troca de gestão municipal em 2013, o núcleo foi mantido sob outra nomenclatura “Núcleo de Estudos e Atendimentos a Diversidade e a Inclusão (NEADI)”. Porém, o um departamento específico ainda não foi criado e a gerência pedagógica da área da Educação Especial é assumida por cargo político “gratificado”, de cada gestão política administrativa, até os dias atuais.

Em relação aos atendimentos realizados pelos serviços públicos anunciados pelas Deliberações 01 e 02/2014, do CME/Toledo, nos CMEIs e Escolas municipais da rede demandam garantia de condições de trabalho, que incluem carga horária suficiente para os professores da SRM poderem realizar atendimento, no contraturno escolar de, no mínimo duas vezes na semana, tempo para realizar o serviço itinerante, tempo para o planejamento do professor, materiais e manutenção dos equipamentos e formação continuada para os professores que atuam nestes serviços.

Afirmamos pelo exposto que aderir à política de educação inclusiva requer destinar recursos maciços sobre a estrutura escolar e de gerência escolar e, ainda, do sistema educacional, sobre as condições de trabalho e formação de professores. Do contrário, a política pode favorecer somente a exploração de nichos de direito privado sobre a educação, no sentido do favorecimento do mercado e não do desenvolvimento dos alunos que ainda ocupam um valor e um lugar social nesta comunidade. Valores esses que não destoam da sociedade brasileira, ou seja, treinar, instruir e formar a PCD para qual um determinado lugar no mercado ou fora dele, para um determinado nível de participação social.

Nesse sentido, é necessário apreender como foram expostos os elementos apresentados nos capítulos anteriores sobre a formação dos professores, que passaram a atender as PCD, nas escolas de Toledo-PR.

3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A PCD EM TOLEDO-PR

Os elementos do tempo presente revelaram uma herança histórica.

A partir do processo de escolarização da pessoa com deficiência no município de Toledo-PR tratamos do percurso histórico da política de formação de professores, para atuação no ensino comum e na modalidade de educação especial, com a pessoa com deficiência. Destacamos, sobremaneira, a implementação das políticas dos diferentes orbes no município.

Outra característica da exposição sobre a formação de professores nesse capítulo é o reconhecimento da formação em educação especial, como área educacional e com a prescrição de atuação com a determinada titulação, no caso, curso específico de pós-graduação. Tal elemento constitui um fenômeno educacional relativamente recente na história, por este motivo, trouxemos alguns dados sobre a formação de professores, que antecederam a área específica de educação especial. Os dados anunciados caracterizam algumas experiências de integração da pessoa com deficiência, nas instituições públicas e de direito privado, que antecederam a política pública de inclusão.

3.1 A política de formação de professores para atuar com os alunos com deficiência no ensino comum

Até a década de 1980, os programas oficiais de formação/habilitação de professores eram muito restritivos, de modo geral. Não há levantamento preciso de quantos professores atuavam, nessa época, sem escolarização ou com escolarização em nível médio ou em superior.

Tais dados são mais obscuros ainda quando nos reportamos ao trabalho com crianças em nível de alfabetização, nas escolas comuns de ensino do município. O mesmo ocorre com relação as escolas especiais. Embora, na historiografia sobre a educação, verificamos muitas passagens sobre a preocupação do município com a

formação de professores, até porque, houve, nesse período, grande expansão das escolas públicas nos centros urbanos.

Apesar das preocupações expressas nos documentos pedagógicos da secretaria da educação, sobre o nível de titulação e qualificação dos professores, não identificamos empreendimentos de programas e projetos específicos, criados pelo município, para atender aos objetivos de formação de professores da rede municipal, em relação à PCD ou mesmo a diversidade do alunado que ingressava, massivamente na escola.

Os documentos que tivemos acesso da Biblioteca Pública Municipal sobre a formação de professores resumem-se a alguns Projetos Políticos Pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação, a partir da década de 1980, documentos estes que ficam na sala de registros históricos⁴⁹. Tais documentos não apresentam dados sobre a formação dos professores da rede até a década de 1990 e não aferem dados específicos a respeito da formação de professores na área da Educação Especial. Por esse motivo tivemos que recorrer a sujeitos que vivenciaram as primeiras formações para a habilitação de professores do EF e documentos das instituições de ensino que ofereciam esses cursos, além de trabalhos de científicos das instituições de ensino superior, da área de história e de educação.

Em se tratando da formação de professores, para atuar no ensino comum sabemos que, de modo geral, a nível nacional, a realidade era de significativa precariedade, a nível de titulação. Era comum em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos haver, até a década de 1980 professores “leigos”, considerado aquele sem titulação ou qualificação pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira para o ensino de 1º e 2º graus (LDB 5.692/71) previa em seu artigo nº 30, como formação mínima para o exercício do magistério de 1º Grau no ensino de 1ª a 4ª série, habilitação específica de 2º Grau, no entanto, as discrepâncias sociais no território brasileiro não consolidaram uma política unificada de formação de professores.

No ensino público da região Oeste do Paraná, segundo depoimentos contidos no trabalho de Oliveira (2010), o ingresso na carreira pública de professores era operacionalizado pela indicação da comunidade sobre conhecimentos notáveis

⁴⁹ A sala de registros históricos da Biblioteca Pública municipal de Toledo fica em um lugar peculiar. Como o prédio pertencia antigamente a um banco privado, a estrutura arquitetura foi mantida e os documentos históricos ficam em duas salas que antes da biblioteca eram cofres do banco.

daqueles sujeitos da própria comunidade em relação aos demais (nas diversas comunidades interioranas) e pelo reconhecimento de pessoas influentes (políticos) que indicavam a contratação oficial. Segundo a historiografia local, portanto, uma vez galgado tal emprego, os professores gozavam de certo prestígio político junto as autoridades locais e junto à comunidade, sem que, necessariamente, houvesse condições de trabalho adequadas ou plano de cargos e salários. Segundo nossa pesquisa, os planos de carreira foram criados, de forma sólida, somente na década de 1980 na região, e, em Toledo, na década de 1990.

Quanto a formação inicial de professores em Toledo, desde a década de 1960, o Colégio Imaculado Coração de Maria (Incomar), vinculado a Congregação Vicentina São Paulo, oferecia “curso normal”, a nível de ensino médio, era a principal instituição responsável pelo curso preparatório para o exercício do magistério na região. O curso foi ofertando entre os anos de 1965 até a década de 1980, quando esse modelo de formação de professores passou a ser oferecido pelo sistema estadual de ensino, mais precisamente, no Colégio Estadual Willy Barth, em 1985. Esse colégio passou a realizar o curso no mesmo complexo do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, em 1989, quando o Colégio Estadual Willy Barth foi extinto, e, suas atividades, foram repassadas ao Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Assim, o curso passou a ser ofertado, e ainda é realizado no colégio estadual, com recursos do Estado. Entretanto, o Colégio Estadual Presidente Castelo Branco foi construído pela gerência financeira da Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR), por indicação da FUNET, para captação financeira do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino (PREMEN) do MEC, como derivação do acordo MEC/OEA, já mencionado neste trabalho.

Na década de 1980, o conjunto de parcerias e a implantação de programas nacionais no município impulsionaram a procura crescente dos munícipes pelo Ensino Superior e fomentaram a criação do que viria a ser a primeira faculdade pública, não estatal, no município. Trata-se da Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo (Facitol), mantida pela também criada Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo (Fumest). Por meio da Fumest foram arrecadados recursos financeiros da comunidade e das empresas para construção das dependências da instituição, sendo que a prefeitura, na época contribuiu com uma complementação

financeira (JORNAL DO OESTE, 2011⁵⁰). A Facitol oferecia um dos poucos cursos para professores a nível de educação superior, no caso, Filosofia. A instituição cobrava uma mensalidade, na forma de contribuição, entretanto, a manutenção da instituição acontecia por meio de promoções, eventos em que a comunidade e as empresas do município e da região contribuíaam.

A Facitol foi transformada oficialmente em um dos *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná em 1994, e sua mantenedora passou a ser o governo do Estado do Paraná, pela Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná⁵¹.

Segundo Kuiava (2016), as pesquisas desenvolvidas por Luiz Antônio Cunha, sobre o surgimento dos cursos do ensino superior na região oeste do Paraná, indicam que a expansão do ensino superior ocorreu pelo incentivo das diretrizes dos projetos aderidos pelo estado nacional, para essa região de fronteira, onde havia empreendimentos industriais substantivos e sob interesses específicos.

Segundo esses estudos havia uma preponderância do regime militar no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, no sentido do incentivo do governo para a criação de inúmeras faculdades particulares nos municípios do interior, como sendo esse um dos mecanismos de ações do governo sobre a necessidade de elevação no nível de escolaridade/titulação dos professores. A formação de professores era um elemento considerado fundamental para o desenvolvimento da região, pois esse contribuiria com a formação da mão de obra no mercado de trabalho e justificaria investimentos específicos por parte do Estado. Tal expansão também foi impressa, portanto, sob as prerrogativas de acordos políticos do Estado com a classe média ascendente na região (agroinvestidores, cooperativas, investidores imobiliários, frigoríficos, etc.). Nesse sentido, observamos a possibilidade imbricada de exploração do mercado sobre nichos específicos nos projetos de desenvolvimento da região, no caso sobre a área educacional.

Segundo Vergutz (2006), na apresentação dos dados coletados e analisados por Emer (1991), o contexto histórico configurado na Região Oeste do Paraná

⁵⁰ "Facitol: a mobilização de uma comunidade em defesa ao ensino superior". Disponível em: <https://www.jornaldooeste.com.br/noticia/facitol-a-mobilizacao-de-uma-comunidade-em-defesa-ao-ensino-superior>.

⁵¹ A Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná foi instituída no de 1987 pelo governo do Estado do Paraná, em ato de substituição da Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná. Trata-se da Lei 8.680, de 30 de dezembro de 1987.

contribuiu com a criação dos primeiros cursos a nível de educação superior, alinhando-se aos acordos políticos e econômicos da época.

Os cursos superiores implantados em Foz do Iguaçu (1979), Toledo (1980) e Marechal Candido Rondon (1980), de acordo com Emer (1991) vieram a suprir outras demandas. Sem alternativas de geração de renda para a região, os novos cursos criados por estas faculdades tinham por objetivo a busca de qualificação para novos campos de trabalho por parte da população jovem. Criaram-se assim, cursos nas áreas de Economia, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola, Enfermagem, entre outros. Foram 32 poucos os cursos de licenciatura criados nestas faculdades, estando entre eles: Letras (Foz do Iguaçu), Filosofia (Toledo) e Educação Física (Marechal). Embora a criação de tais cursos tenha contribuído para o avanço da região em vários aspectos, contraditoriamente, eles também foram excludentes, por serem remunerados, o que fez com que apenas alguns tivessem a possibilidade de cursá-los, reforçando a organização do modo de produção capitalista (VERGUTZ, 2006, p. 31-32).

Pelo exposto, mesmo que houvesse cursos de formação docente oferecidos na região Oeste do Paraná, inclusive em Toledo, esses não eram suficientes, considerando a demanda crescente de matrículas de alunos no EF. Ou seja, pela procura de formação, por parte dos professores, diante das prerrogativas legais de formação/titulação pedagógica.

Nesse sentido, os professores da rede municipal de educação, puderam vincular-se aos programas emergenciais do Governo Federal. Segundo Silva, et al., (1988), em 1988 foi implantado na região de Toledo o Projeto de Habilitação de Professores Não Titulados (HAPRONT), programa este implantado em outras regiões do Paraná, a partir de 1976 (OLIVEIRA, 2010, p. 34-35).

O projeto HAPRONT foi lançado pelo Governo Federal, referendado como subprojeto do Plano Setorial de Educação e Cultura 75/79 e implementado pelo Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná (CETEPAR). A CETEPAR foi uma instituição própria do governo estadual voltado à capacitação de aperfeiçoamento do professor paranaense. Tal projeto foi responsável pela habilitação de vários profissionais que já atuavam na escolarização inicial dos alunos.

O talhe principal utilizado pelo poder público municipal em relação à formação dos professores da rede pública, para atender às exigências legais de qualificação

estabelecidas nacionalmente (demanda também oriunda de acordos internacionais de das agências de financiamentos), foi a adesão a programas e projetos nacionais.

Pelos elementos mencionados vários programas do governo federal, tais como o “ Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)⁵²”, criado em 1999, pelo Ministério da Educação, constituíram uma espécie de curso a nível de ensino médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação, no formato a distância. Ademais, programas estaduais e municipais foram aderidos e realizados para tentar elevar o nível de formação de professores, sobretudo pela exigência legal.

Entre esses programas emergenciais destacamos o “Logos I”, “Logos II” e “HAPRONT⁵³”, implementados no Oeste do Paraná, por uma política implantada e/ou implementada pelo Estado Paranaense. Esses programas de formação de professores a nível de magistério e outros programas emergenciais de formação de professores, segundo estudos de Pereira (2015), não apresentavam, em seus programas curriculares, disciplinas do núcleo comum ou conteúdo específico sobre a PCD ou processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades deste alunado.

No entanto, os programas voltavam, metodologicamente, seus conteúdos a partir da observação do aluno. Havia, portanto, a marca de centralidade dos processos educativos no aluno e alguns conteúdos das disciplinas de fundamentos da educação ou psicologia da educação abordavam situações específicas sobre as demandas educacionais dos alunos, quando essas demandas eram trazidas pelos professores cursistas.

Nesse sentido, identificamos dois elementos sobre a implantação dos cursos de qualificação de professores implantados e implementados em Toledo-PR: um referente à prerrogativa legal de formação de professores, sobretudo, no que diz respeito às exigências para atuação no magistério, que apresentou sensível avanço, de modo geral, ao longo das décadas de 1970 até os anos 2000.

⁵² Sobre o PROFORMAÇÃO indicamos o trabalho dissertativo de Ranieri Roberth Silva de Aguiar; Instituto Ecumênico de Pós-Graduação (IEPG), 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=90&lid=4266.

⁵³ Referenciamos a monografia da autora Sara Camargo Barreto de Oliveira, intitulada “A Formação dos Professores em Guaraniáçu: a capacitação em serviço, o LOGOS I, LOGOS II e HAPRONT. Unioeste, Cascavel 2010, disponível no site: http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/monografia_Sara.pdf.

Porém, de outro lado, esses avanços foram menos expressivos em relação aos professores do ensino comum, que atuam nos primeiros anos do EF, no que se refere a atuação na escolarização da PCD.

Destacamos que, a partir do final da década de 1980, a FP foi contemplada na responsabilização dos municípios, via movimento de municipalização da Educação Infantil e do ensino primário. Diante desse contexto, uma das formas utilizadas pelos poderes públicos municipais foi a oferta de incentivos financeiros aos professores para elevação do nível de escolaridade do profissional. Ademais, a escolarização do professor poderia amenizar problemas destacados, pelo próprio corpo docente, em relação à diversidade do alunado na escola.

Em Toledo-PR, segundo Silva et al (1988, p. 355), apresenta que, no final da década de 1980, para contribuir com a elevação dos níveis de escolarização dos professores da rede municipal, em nível de pós-graduação (especialização) foi criada a política pública de incentivo, por gratificação, aqueles professores que obtivessem, de forma particular a qualificação e que apresentassem, junto ao órgão municipal, a certificação de conclusão do curso.

No final da década de 1990 iniciou a política de incentivo aos servidores públicos municipais, por meio de parte do custeio para estudo ou “bolsa estudo”⁵⁴, que se refere à cinquenta por cento do valor da anuidade, incluída a matrícula para cursos adicionais de 2º grau, primeira graduação ou pós-graduação *lato sensu*/especialização (TOLEDO, 1999). O programa ainda funciona e a qualificação que recebe bolsa está vinculada a escolha do curso, que esteja direcionado a área de atuação do servidor.

Em relação à PCD, até a década de 1990, não havia uma prescrição legislativa de qualificação para professores atuarem com as PCD no ensino comum, mesmo porque os alunos com deficiência e com algumas necessidades educacionais especiais, que demandavam maiores investimentos, estavam alocados em espaços de atendimento exclusivos de ensino ou em espaços de atendimento no formato de integração (classes especiais).

O viés adotado pelo poder público municipal, para que os professores da rede pública deste município obtivessem qualificação para atuar com as PCD, no ensino comum, não diferenciou substancialmente, a não ser em formato temporário. Todo o

⁵⁴ A “Bolsa de Estudos” é apresentada na lei municipal que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Toledo. Lei nº 1.822, de 5 de maio de 1999.

servidor do quadro do magistério efetivo poderia contar com o incentivo de bolsa de estudos e possibilidade de ascensão na carreira profissional na forma de progressão por titulação e/ou por qualificação, com adicionais incorporados aos salários de uma referência (média de 5%) sobre o salário, quando por titulação (plano vertical) e uma referência (média de 5%) sobre o salário (plano horizontal), quando o curso fosse igual ou superior a 240 (duzentas e quarenta) horas, sendo que os cursos de pós-graduação poderiam ser utilizados para este fim (TOLEDO, 2011).

No caso das progressões anunciadas, essas ocorrem, independentemente de ser uma especialização na área da educação especial ou não, apesar de referir-se à especialização como “a preparação para o exercício de funções de natureza técnica, de direção e de assessoramento” (TOLEDO, 1999, art. 101). Tais avanços são garantidos na forma da Lei, porém, o município em períodos de dificuldade no controle de contas (regime fiscal/limite prudencial) justificou a prorrogação para o reconhecimento do direito, sem pagamento de retroativo, situação essa instalada desde o ano de 2014 e que permanece até os dias atuais.

Nossa pesquisa indica que houve outros elementos que impulsionaram o professor da rede municipal de ensino buscar especializações na área da Educação Especial. Como já apresentamos, a rede municipal de ensino adotou na década de 1980, quando estava ainda atrelada ao sistema estadual de ensino, a política de integração da PCD, por meio da implantação das classes especiais.

No entanto, a rede municipal de ensino não criou cargos específicos para esta função. Assim, para trabalhar nas classes especiais ou nos serviços de AEE, inclusivo ou exclusivo de modo geral, os professores teriam que comprovar habilitação sobre sua qualificação, conforme o anunciado pela Deliberação 020/1986 “habilitação específica obtida em curso de graduação ou em especialização em nível de Pós-Graduação” (PARANÁ, 1986, Art. 21).

Um dos elementos que nos chamou atenção no documento é que havia a possibilidade prevista de a formação dos professores/qualificação não ser compatível para a condição de “Autorização de Funcionamento” das instituições.

Portanto, a legislação previa a alternativa dos professores poderem ter formação em nível de 2º Grau e uma configuração de cursos cunhada como “Estudos Adicionais” ou ainda, em estado de identificação precária do nível de formação de professores, o sistema poderia requerer “cursos emergenciais, ofertados pela SEED”. Em relação a essa alternativa houve um período de formação destinada para os

professores da rede estadual da educação e, em forma de parceria, algumas vagas foram estendidas para professores das redes municipais de ensino.

Uma vez que os cargos/funções específicas não foram criados pelo poder público, o órgão possibilitava atuação nos serviços de AEE, da rede municipal de ensino (atendimento de integração nas classes especiais ou do CAEDV) ou de atendimento exclusivo para atuação nas escolas especiais da modalidade do município (via parceria público-privado). O professor habilitado ocupava tal função pelo mecanismo de indicação do poder público (indicação política) ou pela indicação pelos demais professores das escolas (via de regra pelos gestores), com base no regimento interno das escolas, sobre a escolha de vagas/função. Tais cargos recebiam no período compreendido entre 1999 a 2011 adicionais de gratificação fixo - não incorporados ao salário, para fins de aposentadoria, para determinadas funções, dentre elas a de regência de classes especiais na RME. Trata-se da Lei municipal nº 1.821, de 27 de abril de 1999, que trazia a seguinte redação no Art. 20

As Funções Gratificadas, com os respectivos quantitativos e valores de gratificação mensal, são as constantes da Tabela "D", que passa a integrar esta Lei: I – FG 01: para o desempenho das funções de regência de 1ª série, de pré-escola e de classe especial: 5% (cinco por cento) por turno (TOLEDO-PR, 1999).

O correspondente a 5% da referida tabela era em torno de R\$ 70,00 (setenta reais), por turno. Tais gratificações foram revogadas no ano de 2011, pela Lei municipal nº 2.074, de 14 de outubro de 2011 (TOLEDO-PR, 2011), por reivindicação dos próprios servidores, por meio de ações do sindicato dos servidores públicos de Toledo.

Na época, o movimento advogava no sentido de que tais valores deveriam ser distribuídos para todos os servidores do magistério do município de Toledo, considerando que todos, desde o ano de 2010, estavam trabalhando com a escolarização da PCD, bem como, estavam imersos na regência do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do EF), a estender-se para o 3º ano do EF, gradativamente.

Outra motivação para a procura de cursos na área da Educação Especial, pelos professores da rede municipal de ensino, foi a ascendência do número de matrículas nas instituições públicas municipais a partir de alguns fatores, tais como, a política de democratização da educação, via universalização do ensino, a partir da década de 1980. Tal política produziu, sobretudo, do Ensino Fundamental - séries iniciais, um

número ascendente de alunos e, com isso, uma maior diversidade de características do público atendido.

No ensino público, a clientela (filhos dos trabalhadores) apresentavam universos, em relação às demandas de ensino para aprendizagem e, expressivos desassossegos, por parte dos professores, que antes da política de universalização do EF trabalhavam com uma característica específica de alunos. Nos referimos àqueles que poderiam estudar, àqueles que não estavam submetidos a condição de trabalhar para contribuir com o sustento das famílias e àqueles que não contabilizaram o número expressivo de evasão escolar, por razões diversas.

Outro elemento que caracterizou a diferenciação no alunado foi o movimento migratório e a modificação da concentração populacional das áreas rurais para as urbanas, via incentivos do governo à instalação de indústrias no município, evidenciadas em Toledo a partir dos anos de 1980 (TOLEDO, 2016). O desenvolvimento econômico do município também produziu migração de trabalhadores de outras regiões do país para trabalhar nas indústrias locais.

O direcionamento econômico de incentivo ao setor primário vinculou-se a programas de desenvolvimento da região Oeste do Paraná, amplamente apresentado pelos autores Emer (1991 e 2005), Vergutz (2006) e Kuiava (2016).

A respeito do diagnóstico regional, que motivou ações governamentais na história da região Oeste do Paraná e, que apresentam reflexos no município de Toledo, foi contido no Projeto MEC/OEA da década de 1970, projeto este vinculado ao “Programa Regional de Desenvolvimento Educativo (PREDE)⁵⁵” do governo federal e que na região era coordenado pelo professor José Kuiava. O projeto apresentou os seguintes resultados

O diagnóstico situacional foi concluído em 1978 e revelou, dentre outros, os seguintes problemas: índices de evasão e repetência em torno de 65% nas primeiras séries do 1º grau (atual Ensino Fundamental) de 65%⁵; tardio ingresso dos alunos à escola, que somado ao índice de evasão e repetência resultava numa grande defasagem idade-série; baixo rendimento escolar (professores não

⁵⁵ O PREDE, segundo Kuiava (2016) é um programa vinculado a Declaração dos chefes de estado americanos, proclamado em Punta del Leste no ano de 1967, sob o intento de investimentos estratégicos em desenvolvimento e proteção das regiões de fronteira. Desenvolvimento no sentido de exploração dos recursos naturais da região (bacia hidrográfica pela construção da Itaipu Binacional e desenvolvimento do agronegócio) e proteção por meio de projetos de desenvolvimento educacional como “mecanismo de controle ideológico, em particular para inibir e vigiar a infiltração de movimentos comunistas nas Américas” (KUIAVA, 2016, p. 180 – n.r.).

habilitados ou não treinados para o exercício do magistério; falta de domínio de conteúdos; metodologia de ensino defasada); grande êxodo e mobilidade populacional, que atingia inclusive os professores, fazendo com que muitos dos que iniciavam o ano letivo não o concluíssem; tardia substituição de professores; material didático-pedagógico caro e inadequado à realidade sócio-cultural regional; péssima localização das escolas; carência de material de apoio; insuficiência de salas de aula (escolas multisseriadas). (VERGUTZ, 2006, p. 35).

Embora alguns dados da década de 1970 não sejam mais a configuração da educação na região Oeste do Paraná, alguns aspectos objetivos apresentados, tais como, o aspecto econômico e a algumas características populacionais ainda são marcantes na região.

As campanhas governamentais de incentivo econômico serviram e ainda provocam significativo movimento de imigrantes para o município. Entretanto, esta migração tem características predominantes, entre elas, a de ser identificada uma população com baixa escolaridade, que pleiteia empregos de baixo salário, dado os cargos oferecidos no mercado de trabalho de Toledo.

Diante de tal panorama historiográfico, já apresentados neste trabalho, os gestores municipais adotaram determinadas ações em diversos setores dos serviços público, visto que a maior parte da população depende de tais serviços.

Em termos de ações educacionais, a partir do final da década de 1990 e início dos anos de 2000, destacamos a criação e institucionalização do Sistema Municipal de Ensino com um Conselho de Educação próprio, que pode legislar sobre o funcionamento da educação escolar para as instituições vinculadas a esta estrutura. Buscamos junto a legislação local elementos que puderam caracterizar as prescrições de formação de professores para atuar com as PCD no ensino comum, principalmente sob o viés da política pública nacional de Educação Inclusiva.

A partir dos anos de 2000 foi criada, como normativa para o Ensino Fundamental, a Deliberação nº 002/2007 do CME/Toledo, que não apresenta menção específica sobre a formação ou qualificação dos professores para o atendimento a PCD no ensino comum, mas apresenta, no Art. 1º, dos objetivos e organização do Ensino Fundamental, parágrafo 6º, que os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito ao ensino inclusivo de forma preferencial e tem direito aos serviços de apoio

§ 6.º As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente atendidos na rede regular de ensino, respeitado o direito de atendimento especializado, através de ações compartilhadas entre as áreas de educação, saúde e assistência social. (TOLEDO-PR, 2007).

O documento também apresenta os princípios de formação dos alunos, na mesma direção da legislação de esfera nacional, que tomam como base as campanhas de democratização do ensino. Trata-se do respeito que as instituições escolares precisam compreender sobre as condições culturais e educacionais dos alunos “Art. 5.º O ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, deverá (...) III - respeitar as condições socioculturais e educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da formação escolar” (TOLEDO-PR, 2007).

Outro elemento que caracteriza os primeiros anos do EF diz respeito a Deliberação 003/2011, do CME, que estabelece o ciclo contínuo de estudos sem retenção do 1º ao 2º ano do EF para qualquer aluno, independente da comprovação de aprendizagem escolar esperada para cada série/ano, mesmo que apresente a necessidade de avaliações diagnósticas de aprendizagem. Assim expõe o artigo 5º da referida normativa

VII - o 1º ano e o 2º ano, formarão um *continuum* de estudos, com avaliação seletiva apenas ao final do 2º ano em diante; VIII- ao final do 1.º ano, o professor deverá registrar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, com a indicação das intervenções pedagógicas necessárias do *continuum*, ao início do 2.º ano escolar. (TOLEDO-PR, 2011).

Em 2016, o CME estendeu o ciclo de alfabetização para mais um ano, contemplando o *continuum* de estudos do 1º ao 3º ano dos primeiros anos do EF. Tal dispositivo foi apresentado pela Deliberação 003/2016. Tanto a Deliberação de 2011 como Deliberação de 2016 justificam a implantação dos ciclos em seus pareceres no sentido de alinhamento dos objetivos traçados nos documentos nacionais (projetos e programas) das campanhas de alfabetização na idade certa, ou seja, alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade.

Diante do exposto podemos afirmar que há, na legislação relativa ao ensino fundamental comum municipal, um rol objetivos, princípios e de atribuições por parte do ensino como um todo e, a ser assumida pelo professor, independente das características do seu alunado. Entretanto, não vemos nos dispositivos legais sobre o

Ensino Fundamental menção sobre a formação de professores para atuar com as PCD no ensino comum.

Analizamos também os editais de concurso público para professores na rede municipal de ensino e verificamos que, via de regra, a partir do ano de 2007, eles apresentam na seção “das condições para a posse nos cargos”, a necessidade de comprovação de escolaridade/habilitação (mediante a documentação) compatível a função pleiteada e anunciada no edital.

No que se refere a professor para atuar nos CMEIs, o poder público municipal tem exigido: Curso superior completo em Pedagogia ou Normal Superior com habilitação em Educação infantil, admitindo-se ainda Licenciatura Plena na área de Educação com formação de magistério em nível médio.

Para professores que poderão atuar nas escolas e turmas da EJA - Fase I, a exigência é de: Licenciatura Plena na área de educação com formação de magistério em nível médio ou formação em pedagogia ou em Normal Superior mais habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental ou em Educação Infantil. Nos editais não constam exigências explícitas de conhecimentos na área da educação especial, nem nos alusivos à prova escrita, prova didática ou prova de títulos.

A partir desta constatação, buscamos junto a legislação destinada a modalidade de educação especial municipal elementos sobre a formação de professores para atuar no ensino comum com a PCD.

Encontramos somente na Deliberação nº 02/2014, do CME/Toledo, que substitui a Deliberação nº 02/2005, elementos diferenciados quanto a formação de professores, para atuação no ensino comum e para os serviços de apoio especializados, independentemente do vínculo empregatício do profissional com o poder público municipal.

Quanto ao professor do Ensino Comum

O professor do ensino comum, que atua nas funções de regência de turma, das disciplinas complementares, na coordenação escolar e/ou na direção escolar, é o profissional habilitado, segundo legislação própria, **que compreende o direito e o dever do seu aperfeiçoamento contínuo**, os princípios da Educação Inclusiva, a inerência da diversidade humana, **capaz de contribuir com a identificação, gestão e execução de ações relativas às demandas das necessidades educacionais específicas do educando, público alvo da Educação Especial** (CME/Toledo, Art. nº 10 – grifos nossos).

[...]

A Secretaria Municipal da Educação - SMED deve oferecer ao professor do ensino comum, eventos locais e regionais para complementar sua formação em Educação Inclusiva, através de cursos formais, ou parcerias para cursos de pós-graduação, para que o professor, **por sua iniciativa**, tenha aperfeiçoamento contínuo (CME/Toledo, Art. nº 11, § 1º - grifos nossos).

Na análise sobre a legislação municipal, que trata das normas para o Ensino Fundamental, nos editais de contratação, via concurso ou testes seletivos da rede, identificamos somente na Deliberação 02/2014, do CME/Toledo, menções específicas e diferenciadas para o professor do Ensino Comum.

Entretanto, os destaques apontam para uma exigência de conhecimentos sobre a diversidade educacional e necessidades educacionais especiais dos alunos, bem como, de recursos diversos de acessibilidade para o ensino, sem que seja assegurado um programa de formação contínuo e estruturado. Além disso remete para o profissional a responsabilidade individual da sua formação e aperfeiçoamento.

3.2 A política de formação de professores para atuar com o aluno com deficiência no atendimento educacional especializado

A historiografia das políticas de FP, na área da educação especial de Toledo-PR, apresenta relações de dependência com as organizações/instituições de direito privado, de redes nacionais de atendimento à PCD, das políticas de formação de professores da rede estadual do Paraná (vinculadas a projetos de desenvolvimento econômico) e de programas históricos, empreendido por organizações da sociedade civil entre municípios do Oeste do Paraná.

Todavia, os elementos conceituais abarcados pela história da formação de professores para atuação na modalidade de Educação Especial, sob a perceptiva da política da educação inclusiva, em nível nacional e estadual já foram apresentados e discutidos no capítulo I e II. Portanto, esta seção apresenta a historiografia da política de formação de professores de Toledo com alguns elementos históricos específicos, que precedem a política da educação inclusiva. Tais dados contribuem com a apresentação do que Toledo dispõe sobre a política pública após a adesão do Sistema Municipal de Ensino e da Rede Municipal de Ensino à política pública nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo o documento “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos”, da Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação Especial, publicado e distribuído no ano de 2006, o Estado do Paraná deve muito ao movimento apaeano, tanto pelo atendimento institucional à PCD como em relação a formação de professores para Educação Especial.

Em função do descaso histórico do Estado, já atestado anteriormente no contexto mundial, em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, mobilizam-se diferentes lideranças comunitárias na luta pelo acesso aos serviços especializados. A ação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) destaca-se pela ampla rede de instituições que disseminou em vários municípios do Estado para atender esse grupo de alunos. Pela falta de investimentos públicos, coube ao movimento apaeano buscar e difundir metodologias, materiais específicos e **dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores** (PARANÁ, 2006, p. 31 - grifos nossos).

A partir do final da década de 1960 são criados e, fortemente difundidos, após a década de 1970, no Paraná, cursos de Especialização em Educação Especial, ofertados pela Secretaria da Educação do Estado, em nível pós-médio, em termos de cursos “emergenciais”, conhecidos como “adicionais”.

Segundo Almeida (2004), após o primeiro ciclo de Conferência sobre Educação Especial, realizado em novembro de 1961, em Curitiba, alguns professores da Secretaria da Educação do Estado foram enviados para o Estado de São Paulo, sob o propósito de realizar um curso de Especialização em Deficiência Mental na Pontifícia Universidade Católica (PUC).

Os cursos contavam com parcerias de instituições filantrópicas e professores que atuavam na área clínica (neurologistas, psiquiatras), além de profissionais da área pedagógica voltados a uma perspectiva higienista escolar. Os cursos adicionais foram organizados por áreas de deficiência, oferecidos com carga horária diferenciada ao longo das décadas, reduzindo, gradativamente, a cada conjunto de edições realizadas.

Segundo Harlos (2015), referenciando o levantamento de dados históricos, realizado por Canziani (1985), há o indicativo que, entre 1966 e 1982, o poder público estadual do Paraná (antes e depois da criação do Departamento de Educação

Especial do Paraná) ofertou o curso de especialização (pós-normal/pós-médio) para Professores de Ensino Especial.

Os cursos ofereciam inicialmente duração de 760 horas e apresentavam, como foco para a formação de professores, moldes específicos por área de deficiência, a depender do público que atendiam os centros de atendimento especializados (CAEDs⁵⁶), as escolas de atendimento exclusivo e as classes especiais. Ou seja, foram ofertados, principalmente cursos adicionais em deficiência mental, deficiência da audição e da fala e deficiência da visão.

Os adicionais foram realizados nas dependências da Unioeste, campus de Toledo e de Cascavel e coordenados por pessoas indicadas pelo governo do Estado do Paraná. Havia incentivos dos programas e projetos, dentre eles o do MEC/OEA. Os cursos foram ofertados em poucas edições (considerando a demanda) e, gradativamente, os cursos foram diminuídos em número de turmas e carga horária, até poderem ser cumpridos em 80h (oitenta horas), configurando-se em cursos de aperfeiçoamento.

Segundo Kuiava (2016), um importante elemento de intervenção da Região Oeste do Paraná em relação também a formação continuada, em nível de qualificação de professores na área da Educação Especial e, que configura o empreendimento do Estado, com relação ao panorama paranaense, foi o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/Paraguai/Uruguai 19 MEC/OEA de 1973 (para região de fronteira). Segundo o descrito na justificativa do projeto especial 19, seguindo as prerrogativas de desenvolvimento econômico da região, sobretudo, em relação ao desenvolvimento do setor primário, diagnosticou-se a necessidade de priorizar a educação orientada para o trabalho do ensino médio e da Educação Especial.

No que se refere a Educação Especial o projeto descreve o objetivo último do trabalho a ser investido e desenvolvimento na região, ou seja, sua destinação para a inclusão da PCD no contingente populacional produtivo, do ponto de vista econômico da região “A educação especial, destinada a crianças, adolescentes e adultos que apresentem problemas de conduta e deficiências múltiplas que reduzem sua capacidade de participação na força de trabalho”. (Projeto Especial nº19 MEC-OEA, apud KUIAVA, 2016, p. 173).

⁵⁶ Trata-se de instituições públicas, mantidas pelo Estado e que atendiam, não somente alunos, mas também membros da comunidade regional, sob o critério diferenciado de público, por tipo de deficiência. Por exemplo, os Centros de Atendimento em Deficiência Visual (CAEDV).

Ainda, em relação à justificativa do projeto, o mesmo reconhece o ensino exclusivo já existente na região para o atendimento à PCD, o que ele chama de centros especializados e a este não se opõe, ao mesmo passo, advoga para a possibilidade de inclusão do público alvo no ensino comum. Para o projeto, a preocupação maior é a ocupação produtiva, o reforço na mão de obra especializada e a redução do ônus social que a PCD representa, independente do lugar onde a PCD seja atendida.

Segundo o projeto, o atendimento da criança e do jovem especial com problema de conduta ou com deficiência física ou mental, deveria ser realizado em centros especializados, até serem criadas as condições necessárias ao seu atendimento nas escolas comuns. Os reflexos dessas ações redundariam no aumento da produtividade das escolas comuns, bem como, no mais rápido e equilibrado desenvolvimento da criança e do jovem. O Programa de desenvolvimento desses jovens e adultos deveria ser direcionado para prepará-los para o exercício de uma ocupação produtiva, reforçando a mão de obra especializada e reduzindo o ônus social que os mesmos representam (Projeto Especial nº19 MEC-OEA, apud KUIAVA, 2016, p. 174).

Para tanto, o projeto previa algumas estratégias:

Como estratégias para o intento do projeto foram direcionados investimentos para a formação de professores, para produção de materiais didáticos destinados a área da educação especial e tecnológica e intercâmbio de ideias e experiências entre os educadores, entre outras ações.

a) cursos-programas, em universidades e centros de estudos nacionais e estrangeiros para a formação e especialização de pessoal de alto nível e para pessoa ao nível de execução; (...) e) Produção de protótipos de materiais didáticos para Educação Especial e Educação Tecnológica; f) Intercâmbio de ideias, experiências de educadores (Projeto Especial nº19 MEC-OEA, apud KUIAVA, 2016, p. 175).

Na mesma direção, um dos objetivos específicos do projeto 19 MEC-OEA, em relação a educação especial, foi a articulação entre os diferentes orbes educacionais. Houve a injeção de recursos para a maior organização estatal da educação especial na época em relação ao CENESP, para a organização de um sistema integrado de Educação e Educação Especial no território brasileiro, como nos demais países parceiros. No caso do Brasil, referia-se ao então Ministério da Educação e Cultura, principalmente, a que se refere o projeto quando trata de “especialização de alto nível”;

e formação para os professores que iriam atuar como professores da escolarização da PCD, no caso a formação de pessoal técnico a “nível de execução”.

O referido projeto não pretendia financiar todo o intento programado. Por isso, a parceria entre o poder público e privado foram compactuados durante o processo de implantação e implementação do projeto, evidenciado na região, como no exemplo da criação das primeiras faculdades.

Outro elemento preponderante para a capacitação dos professores, a nível de aperfeiçoamento, foi a criação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop⁵⁷), cuja história remete a objetivações e movimentos nacionais, dentre eles a de capacitação ou aperfeiçoamento de mão de obra, no caso os profissionais da educação, para subsidiar o desenvolvimento da região.

Nos anos de 1970, segundo Almeida (2004), por legislação específica⁵⁸, a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior, sendo possível o professor ter habilitação para atuação no ensino para Educação Especial a formação em Pedagogia com habilitação em educação especial e, esta, poderia ser numa área específica: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV) ou Deficiência Física (DF). No Paraná, essa elevação no nível de titulação dos professores foi regulamentada no final dos anos de 1980.

Portanto, a nível nacional, com fortes marcas no estado do Paraná o panorama de formação de professores pode ser representado pelo diagnóstico

Assim sendo, a formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em 2001 apresentava o seguinte quadro: 1. Formação inicial em nível médio; - Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais; - Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ); 2. Formação Inicial em nível superior: - Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia\ - Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS); - Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização “*lato-sensu*”), mestrado e doutorado. (GOTTI, 2001, apud ALMEIDA, 2004, p. 13).

⁵⁷ Sugerimos os estudos de Nofke (2015).

⁵⁸ Parecer 295/69 do Conselho Federal da Educação (CFE); Deliberação nº 15/1971 do Estado de São Paulo, que foi modelo de organização administrativa para o Estado do Paraná neste período; e somente anos depois a Deliberação nº 020/1986 do Estado do Paraná apresentava esta ascensão de titulação, para formação de professores, na área da Educação Especial.

Nos anos de 1990, o Brasil abarcava um conjunto considerável de acordos internacionais, um “corpus documental” consistente para formação de professores da área de Educação Especial, seja para atuação em serviços de atendimento do ensino comum, seja nos serviços de apoio.

É nesse contexto de relações que são determinadas as políticas de formação de professores do Brasil e do Paraná, para atuar na educação especial entre as décadas de 1960 a 1990. Sendo tais elementos constituintes da herança da região e que, seguramente, podem existir manifestações até os dias atuais.

A respeito da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, sobre a formação de professores para atuação no AEE, criadas pelo poder público municipal, analisamos a Deliberação nº 004, do CME/Toledo de 2005 e a legislação substitutiva, a Deliberação nº 002/2014.

No documento do Sistema Municipal de Ensino de Toledo-PR, do Conselho Municipal de Educação de Toledo - CME/Toledo, “**Deliberação nº 04/2005**”, havia como prerrogativa a necessidade de “habilitação” ou “especialização em educação especial”, para a atuação no Centro de Atendimento Especializado, na Sala de Recursos, no serviço de “Professor de Apoio Permanente”, no serviço de “Professor Itinerante”, nas “Classes Especiais”, ou ainda em “Escolas Especiais”.

O único diferencial exigido de habilitação ou perfil do profissional, refere-se ao professor que fosse atuar como “Instrutor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS”, e que seguiu, a então recente (da época), normatização da Lei Brasileira de Sinais - Libras⁵⁹, sendo este profissional, “preferencialmente surdo, com comprovada capacitação para o ensino de Libras, obtido em curso de instituição e/ou órgão reconhecido para oferta de cursos desta natureza” (CME/TOLEDO, Art. 18).

Como já vimos, a Deliberação 02/2014, do CME, traz elementos diferentes entre a formação do professor que deve atuar no ensino comum em relação aqueles que devem atuar nos serviços de AEE. Sendo que para o AEE o documento expressa a seguinte prescrição

Na Sala de Recursos Multifuncionais deve atuar como regente, professor com graduação ou com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* em Educação Especial, e com formação continuada específica no

⁵⁹ Referimo-nos ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que por sua vez regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Diante do exposto, verificamos, essencialmente, dois aspectos correlacionados: a de exigência de formação em nível de habilitação formal para o magistério do Ensino Comum e para habilitação e/ou especialização em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, na atuação dos serviços de apoio especializados e, por outro lado, a expressiva responsabilização individual do profissional por esta habilitação ou formação, cabendo ao poder público cursos de aperfeiçoamento, que são compreendidos como complementares à formação inicial e de habilitação para o serviço.

À guisa de algumas considerações a respeito da política de formação de professores, para o atendimento a modalidade da educação especial, no município, podemos elencar algumas questões.

Os elementos apresentados pela análise dos dados documentais históricos, a respeito da formação de professores, dimensionados a área da educação especial, apresentam uma recorrente caracterização geral dessa área, em níveis nacionais e internacionais, quando da implementação de programas e acordos para países periféricos. Entretanto, algumas especificidades em relação à política educacional do estado do Paraná e de Toledo-PR preservam níveis de exigência maiores, no que se refere a formação professores, que atuam nos serviços de apoio especializados ou no AEE. Nessa direção, evidenciamos, nos documentos, a chamada “autonomia” ou “responsabilização” do profissional por comprovar habilitação em relação as exigências formação, no âmbito do serviço educacional público.

Esses indicativos foram apresentados em inúmeras pesquisas de perspectivas críticas da educação, entre elas a de Almeida (2004), ao abordar as contribuições de Freitas (2004), que apontam, para a formação de professores, no que tange o atendimento à PCD a remissão da necessidade fundamentada, na concepção de competência profissional. Entretanto, esta “competência profissional” orientou-se para metodologias ancoradas no pragmatismo, na resolução de situações-problema.

Diante dos dados apresentados pela historiografia, que constituiu um *corpus* limitado a respeito da constituição da formação continuada de professores, nos deparamos com a necessidade de buscar e analisar dados documentais, junto ao

Conselho Municipal de Educação, a respeito da formação de professores do ensino comum e dos que atuam nos serviços de apoio especializado.

Isso porque acreditamos que o resultado dessas políticas anunciadas de formação de professores recai sobre as possibilidades de formação em educação especial. Afinal, as universidades públicas, com campus no município e na região nunca ofereceram nenhuma graduação ou pós-graduação em educação especial. E, desde a década de 1990, não oferecem, sob nenhum molde cursos específicos, em nível de qualificação ou titulação nessa área. Ora, o que formou e ainda está formando ou qualificando o professor que atende a PCD no município? Em quais instituições, e, em que época, os professores que atuam com alunos com deficiência, tiveram suas formações? Quais instituições formaram professores na área da Educação Especial? Quais são as principais características destes cursos?

Essas questões ancoraram a pesquisa, no sentido de entender os condicionantes da formação de professores, como elementos que refletem nas ações das pessoas envolvidas na educação da PCD.

4. O PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TOLEDO-PR

A história revelou a dinâmica do presente e uma tendência para o futuro.

Esse capítulo foi organizado em quatro principais seções que abordam, respectivamente: a caracterização do ensino público municipal de Toledo-PR, em termos de primeiros anos do ensino fundamental e do professor da rede municipal de ensino; as demandas do CME, a partir de 2014, que provocaram a necessidade de estudos sobre a formação dos professores da rede, a coleta de dados e seus resultados; algumas análises sobre os resultados obtidos pelo CME e a apresentação de algumas considerações sobre a formação social do homem, para professores e gestores do ensino, representantes de órgãos colegiados e comunidade escolar na direção de uma formação de professores que vise a educação social para pessoa com ou sem deficiência.

4.1 Caracterização geral do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino

A caracterização de rede municipal de ensino aborda algumas informações históricas, no entanto, nos detivemos a apresentação do panorama mais próximo à coleta de dados, referente a formação dos professores, que atendem à PCD, no ensino comum dessa rede, na etapa do ensino fundamental, séries iniciais.

O ensino público primário ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental foi uma das principais preocupações da maior empresa colonizadora do território e antecede, em anos, a institucionalização da rede municipal de ensino.

Os estudos de Silva et. al. (1988), Grondin (2007), entre outros e, ainda dos documentos de planejamento municipal, tais como: O Plano Diretor 2050 e PME 2015-2024, apresentam a trajetória das instituições escolares do município. Tais fontes mostram que as escolas começaram a ser instaladas nas áreas rurais, na década de 1940 (quando o território ainda pertencia a Foz do Iguaçu), via de regra, em locais construídos pela comunidade (no mesmo espaço ou próximas as sedes comunitárias ou igrejas da comunidade), eram mantidas pela comunidade e/ou pela colonizadora. As primeiras escolas urbanas foram criadas no final da década de 1940, no caso a

primeira criada em 1948, conhecida como “Colégio das Irmãs”, que funcionou nas instalações da própria Igreja Católica e recebia incentivos da colonizadora, da comunidade e, a partir de 1953, do poder público municipal. Atualmente, essa escola funciona próximo a igreja matriz, no centro da cidade e é reconhecida como Colégio Imaculado Coração de Maria (Incomar).

Segundo o Plano Diretor 2050 (TOLEDO, 2016), a primeira escola municipal urbana foi criada em 1953, na Vila Brasil (atual Vila Operária), cuja área urbana era composta de significativa concentração de trabalhadores contratados para serviços de mão de obra nas fazendas do município e região.

No final da década de 1960, o município já contava com mais de 18 escolas no município, entre escolas públicas e escolas da rede privada. As escolas públicas do município eram mantidas, em grande parte, pela comunidade e pela instituição administrativa da Secretaria da Educação e Cultura, a FUNET, já mencionada neste trabalho.

Ainda na década de 1960 foi instalada a 43ª Inspeção Regional de Ensino, do Estado do Paraná. Tal instituição foi substituída por Núcleo Regional de Educação, em 1983. No ano de 1973, foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, substituída por Secretaria Municipal da Educação (SMED) em 1985.

A instalação da inspeção e a criação da secretaria de educação municipal apresentam-se como importantes instituições no movimento requerido de expansão das escolas públicas. Destacando que o governo estadual na década de 1980 absorvia parte do ensino primário e contribuía com o poder público municipal, no sentido de prover o ensino da demanda populacional crescente, migrante das áreas rurais para as áreas urbanas. Tais elementos são reflexos também do desenvolvimento econômico de incentivo à mecanização agrícola e a expansão da industrialização no município.

A parceria entre o poder público municipal e estadual foi selada em tal grau que, até os dias atuais, mesmo considerando o movimento de municipalização do ensino, algumas escolas públicas municipais dividem o mesmo lote e o prédio das escolas públicas estaduais e vice-versa. Como vimos nos capítulos anteriores, a escolarização da pessoa com deficiência ocorreu paralelamente a este processo, em instituições e salas próprias, migrando do sistema privado para o sistema público em alguma medida, embora, reconhecemos que alguns casos pontuais foram absorvidos pelas escolas privadas e públicas de ensino comum, a partir dos anos de 1980.

Consideramos a importância dos antecedentes históricos dos primeiros anos do EF da RME, porém, nos deteremos a apresentação dos dados mais recentes desta etapa de ensino e, para o intento buscamos informações no Plano Municipal de Ensino de Toledo 2015-2024 e informações junto à Secretaria Municipal da Educação, entre os anos de 2014-2016. Tais dados foram organizados pela área administrativa, pedagógica da SMED, com base no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e informações que as escolas passam à SMED mensalmente, outrossim, alguns dados correspondem a relatórios de comissões envolvendo a comunidade escolar para determinados fins, como a construção de relatórios de seminários, conferências da educação, entre outros.

A SMED, em relação aos primeiros anos do EF (1^{os} ao 5^{os} anos), abrange desde 2016, um total de 36 escolas, com uma média, aproximada, de 7.674 matrículas (TOLEDO, 2016) e 8 turmas de EJA - Fase I, correspondente a 122 matrículas de alunos. A média de reprovação dos anos, correspondente ao período da coleta de dados foi de 419 alunos, ou seja, 5,45%. A taxa identificada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e calculadas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes) indicou uma taxa de distorção idade-série de 8,2% em 2012, considerando todo ensino dos primeiros anos do EF do município (TOLEDO, 2015).

Em relação à educação inclusiva, 461 alunos com deficiências estiveram matriculados nos primeiros anos do EF (apresentadas no final do capítulo II) em 2015. Desses, 196 estavam matriculados nas instituições da iniciativa privada de ensino, sendo 89 nas escolas especiais da modalidade e 107 nas outras 7 escolas da rede privada. Subtraímos dos 461 as 196 matrículas da rede privada de ensino e obtivemos 265 matrículas, que pertenciam a rede municipal de ensino. Tratam-se de números aproximados, uma vez que foram declarados pelas instituições na época de elaboração do PME de Toledo 2015-2024 e Plano Diretor 2015-2050. Os dados indicaram que a maior concentração de PCD está matriculada no ensino comum e na rede municipal de ensino.

A rede municipal de ensino, vinculada ao SME/CME, comporta os serviços de SRM, instaladas em 23 escolas da rede e um CAEDV, como serviços de apoio do contraturno escolar. Entretanto, nem todos os alunos matriculados com a caracterização de PCD estiveram matriculados também nos serviços de apoio correspondentes, pois alguns alunos não apresentam demandas para esses serviços.

A matrícula é obrigatória só quando o caso é indicado pela equipe avaliadora como sendo necessário. Assim, em 2015, haviam 136 alunos matriculados nesses serviços de apoio à educação inclusiva, sendo desses 98 alunos, matriculados nas SRM e 38 alunos matriculados no CAEDV.

A PCD, matriculada na rede municipal de ensino, pode contar com o serviço de Professor de Apoio Permanente (PAP), a partir da adesão do município à política pública nacional, do ano 2008, para os casos que requereram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, ou de recursos pedagógicos, ajudas intensas e contínuas, conforme indica a Deliberação 02/2014, do CME, para casos de comprovada necessidade.

Esse serviço pode ser realizado por profissional professor da rede com especialização ou pode ser realizado por estagiário, a depender de avaliações específicas da equipe designada para este fim e/ou a depender das questões financeiras do poder público municipal.

4.1.1 Caracterização do quadro de professores da rede municipal de educação

A caracterização do quadro de professores da rede municipal de ensino recebeu atenção especial na pesquisa. Destacamos alguns elementos para compor essa caracterização em função das delimitações da pesquisa, além dos fatores de escassez de fontes e algumas dificuldades para conseguir os dados junto aos órgãos competentes. Procuramos coletar informações sobre o número de professores dos primeiros anos do EF; idade média dos professores e níveis de escolaridade. Para o intento, buscamos informações no PME 2015-2024 e encaminhamos correspondências⁶⁰ junto à Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Toledo-PR. No entanto, não obtivemos respostas. Por este motivo, recorremos a outros documentos do município.

Segundo dados contidos no PME 2015-2024, a rede municipal de ensino contou nos anos de 2011 a 2014 com um número crescente de professores. Em 2011, com 598; 2012, com 667; 2013, com 651 e 2014, com 756 professores, considerando todas as unidades ou dependências administrativas da rede (TOLEDO, 2015, p. 128). Salientamos que pode existir, apesar de não ser apresentado no documento,

⁶⁰ Produzimos um documento protocolado junto à prefeitura, no mês de janeiro de 2018, solicitando tais dados, pelos registros da Secretaria de Recursos Humanos e não obtivemos resposta.

professores que mantêm até 2 concursos na rede, o que significa que alguns professores podem ter atuado em mais do que uma dependência administrativa no município, por exemplo, em mais de uma escola. Desse conjunto geral de professores da rede municipal de ensino (escolas, CMEIs, etc.), o PME 2015-2024 apresentou a tabela abaixo, contemplando o nível máximo de escolarização desses profissionais (Tabela 3):

TABELA 3 – NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA RME/TOLEDO-PR (2011 A 2014)

ANO	NÍVEIS MÁXIMOS DE ESCOLARIZAÇÃO				
	Normal Superior Graduação	Especialização Pós lato sensu	Mestrado	Doutorado	Total
2011	267	331	2	1	601
2012	305	361	3	0	669
2013	242	408	3	1	654
2014	274	480	2	0	756

Fonte: Plano Municipal da Educação (PME) 2015-2024 (TOLEDO, 2015, p. 128).
Elaborado pela autora.

Os dados apresentam números crescentes de professores da RME, que cursaram a pós-graduação em nível *lato sensu*. No documento do PME não são apresentadas especificidades dessas formações, somente as que se referiram a nível de graduação, onde a maioria se formou no curso de Pedagogia. O documento anuncia como fontes para a realização desse levantamento o Censo Escolar, a Secretaria de Estado da Educação (SEED)/Diretoria de Informações e Planejamento (Diplan).

O PME 2015-2024 apresentou metas para o desenvolvimento do quadro de escolaridade dos professores, dentre elas, destacamos a meta nº 35.5, do eixo sobre formação e valorização dos profissionais da educação, que expressa “Incentivar a formação em nível de pós-graduação *lato ou stricto sensu*, 50% (cinquenta por cento) das/dos professores/as da educação básica e garantir a todos/as profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação” (TOLEDO, 2015, p. 133-grifos nossos).

Essa meta, quando levada à correspondência dos dados apresentados sobre os professores da RME como um todo (Tabela 3), estaria acima dos 50% desde o ano de 2011, chegando a marca de 63% de professores, com formação a nível de pós-graduação *lato sensu* (480 professores, dos 756) no ano de 2014. Nesse sentido, evidenciamos uma contradição, pois, as metas deveriam corresponder a projeções que se pretendem alcançar.

Todavia, essa divergência pode indicar os conflitos do processo de elaboração dos documentos de planejamento participativos da comunidade, onde forças antagônicas conflitam sobre as possibilidades de avanços nos direitos dos trabalhadores, há sujeitos alocados, nessas instituições representativas, que se preocupam, exclusivamente, com os custos do Estado, tanto no sentido da formação dos professores, como do financiamento sobre a sua progressão.

A título de exemplo, se continuarmos com a meta 35.5, do PME, é possível que a referência para a meta de formação seja em nível *stricto sensu*. Contudo, exigiria uma série de investimentos públicos para atingir o intento, considerando que este nível de escolaridade, dificilmente pode ser custeado pelos professores. Ademais, as universidades públicas, que realizam este serviço (de forma gratuita), disponibilizam somente entre 20 e 40 vagas, em média, por programa, a cada dois anos, e não absorvem a procura atual. Nesse sentido, é comum, durante o processo de elaboração, numa etapa técnica, os argumentos serem direcionados a alterações nas redações finais das metas dos planos, agregando ou subtraindo termos que modificam as expressões da comunidade participante das comissões.

À vista dessas questões, nos detivemos às informações contidas nos documentos para compararmos aos dados que foram coletados pelo CME, entre os anos de 2016 e 2017. Os dados dos documentos PME e Plano Diretor foram importantes para a pesquisa em tela, porém apresentaram insuficiência diante das proposições do CME e mesmo do Fórum Municipal de Educação para produção do primeiro relatório de monitoramento do PME, além de outras exigências de planejamento de competência destas instituições.

4.2 O CME e a coleta de dados sobre a formação dos professores na Educação Especial

O Conselho Municipal da Educação (CME), de Toledo-PR, foi instituído de forma contígua ao Sistema Municipal de Ensino, no ano de 2002⁶¹, e reestruturado no ano de 2010⁶². É um órgão pertencente ao Sistema Municipal de Ensino (SME), de natureza normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora. É denominado como órgão colegiado, representativo da comunidade. É mediador entre a sociedade civil e o poder público, na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público, na construção e na defesa da educação de qualidade para todos os municípios (TOLEDO, 2010).

O CME tem por atribuições: baixar normas complementares às criadas ou instituídas pelo poder executivo, no que se refere ao SME; emitir parecer sobre os assuntos educacionais, tais como o PME, antes deste seguir para o poder legislativo; elaborar, executar, manter e desenvolver as ações administrativas, as políticas e os planos educacionais, integrando, em regime de colaboração, suas ações com as do Estado e da União e coordenando os planos e programas de âmbito municipal, a fim de garantir educação de qualidade em todos os seus níveis e modalidades. Dentre as competências do CME, descritas no artigo nº 33, da Lei de reestruturação do SME, destacamos as que se referem ao objetivo e justificativa da coleta de dados que a comissão específica do CME realizou entre os anos de 2016 e 2017. São elas:

IV – conhecer a realidade educacional do Município e propor medidas aos poderes públicos para a melhoria do fluxo e do rendimento escolar; [...] X – manifestar-se sobre o plano de carreiras, cargos, salários e promoções do magistério proposto pela Secretaria Municipal da Educação, ouvidos os profissionais da educação; [...] XII – promover e divulgar estudos sobre o ensino no Município, com propostas para sua melhoria; [...] XVII – propor medidas e programas para capacitar, titular, atualizar e aperfeiçoar professores municipais (TOLEDO, 2010,s/n).

Com base nas competências do CME e as necessidades de informações para aferir para o parecer sobre o PME e outros documentos de construção participativa da comunidade, dentre eles, as Conferências das diferentes áreas que estavam

⁶¹ Lei Municipal nº 1.857, de 18 de dezembro de 2002 (TOLEDO, 2002).

⁶² Lei Municipal nº 2.026, de 9 de abril de 2010 (TOLEDO, 2010).

acontecendo no município entre os anos de 2014 e 2017, foi que a comissão do CME desenvolveu um instrumento de coleta de dados, enviados para as escolas e CMEIs da rede, no ano de 2016 e 2017.

A comissão foi constituída da seguinte forma: uma comissão de conselheiros do CME entre os anos de 2013-2016, cujos membros eram Ana Paula Santi (membro do CME/Too), Veralice Moreira dos Santos (então Presidente do CME/Too) e Jaqueline Aparecida Alves dos Santos (secretária do CME/Too). A comissão foi alterada no ano de 2017, quando houve a troca de gestão municipal.

Geralmente no município, em relação aos Conselhos Municipais, os membros indicados pela gestão governamental são alterados quando há a troca de partidos não aliados no poder. Assim, no início do ano de 2017, a gestão (poder executivo) substituiu seus indicados, no caso, da interferência nesta comissão a conselheira e então presidenta⁶³ e outros sujeitos foram substituídos⁶⁴ no CME e, conseqüentemente, na comissão para os trabalhos de 2017. O CME manteve a Jaqueline Alves dos Santos (secretária do CME/Too) e convidou Ana Paula Santi (membro do Fórum Municipal de Educação, na época) para prosseguir como colaboradora da pesquisa, uma vez que haviam interesses recíprocos sobre a coleta de dados. No caso, parte dos dados coletados pela comissão foram cedidos pelo Conselho para o desenvolvimento dessa pesquisa e as utilizamos como fontes documentais.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi em formato de formulário. Constituíram-se por dois formulários sequenciados, não nominados, que solicitaram informações sobre a formação inicial e continuada dos professores, da rede de ensino, em relação aos serviços da Educação Inclusiva. Os formulários foram encaminhados com um ofício de apresentação para todas as escolas e CMEIs da rede municipal, com instruções de preenchimento, destinado a responsabilidade da coleta e encaminhamento do formulário preenchido pelos secretários das escolas e, no caso de CMEIs, os respectivos diretores das unidades.

O CME/Toledo não fez discriminação, no formulário que encaminhou as escolas, em relação aos professores de 1º a 5º ano e os que trabalham na Educação Infantil (Pré I e Pré II) ou nos serviços de apoio de Professor de Apoio Permanente

⁶³ Veralice Moreira dos Santos.

⁶⁴ Flávio Vendelino Scherer foi membro indicado pela gestão municipal e eleito como presidente do CME no decorrer do ano letivo, compondo a comissão para os trabalhos de 2017.

(PAP), ou ainda, dos professores das disciplinas de Educação Física ou das disciplinas complementares, que trabalham no ensino comum, por compreender que todos estes sujeitos trabalham com os alunos com deficiência, no turno do ensino comum. Assim, os dados sobre a formação do professor do Ensino Comum, das escolas, consideram professores somados na primeira etapa.

O primeiro formulário (anexo nº 2) solicitou somente dados quantitativos dos professores, tais como o número de professores que atuam na unidade escolar e número de professores formados em área da educação especial, em cursos específicos, tais como, os que correspondem a um aspecto ou tipo de deficiência em termos de curso de qualificação (graduação e pós-graduação) ou de formação de categoria aperfeiçoamento/capacitação (menos de 360horas).

O segundo formulário (anexo nº 3) foi composto por duas partes, correspondente à coleta de informações somente sobre os professores que atuavam no serviço de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e, a segunda parte, para os professores que atuam no ensino comum e que possuem curso de especialização na área da educação especial. Os subtemas do segundo formulário direcionavam-se à coleta de dados base quali-quantitativa, solicitando informações, tais como: número de professores em relação as suas respectivas instituições formadoras, modalidade de formação, período de conclusão dos cursos, entre outras.

Para contemplar os objetivos da nossa pesquisa, utilizamos parte dos resultados dos formulários encaminhados, preenchidos e respondidos somente das/pelas escolas da rede municipal de ensino. Além de direcionar nosso foco aos resultados referentes a área da educação especial e a escolarização a nível de pós-graduação *lato sensu*.

4.3 Os resultados: as instituições que formaram o formador e o elo das contradições

Os resultados da coleta de dados, pela comissão do CME, nos anos de 2016 e 2017, foram organizados por categorias que, via de regra, corresponderam aos eixos de solicitação de informações e seus respectivos itens. Com base nos itens dos formulários, a comissão do CME organizou tabelas em um editor de planilhas

produzido para computadores, com um sistema operacional portador de recursos que permitiu a interface entre os dados.

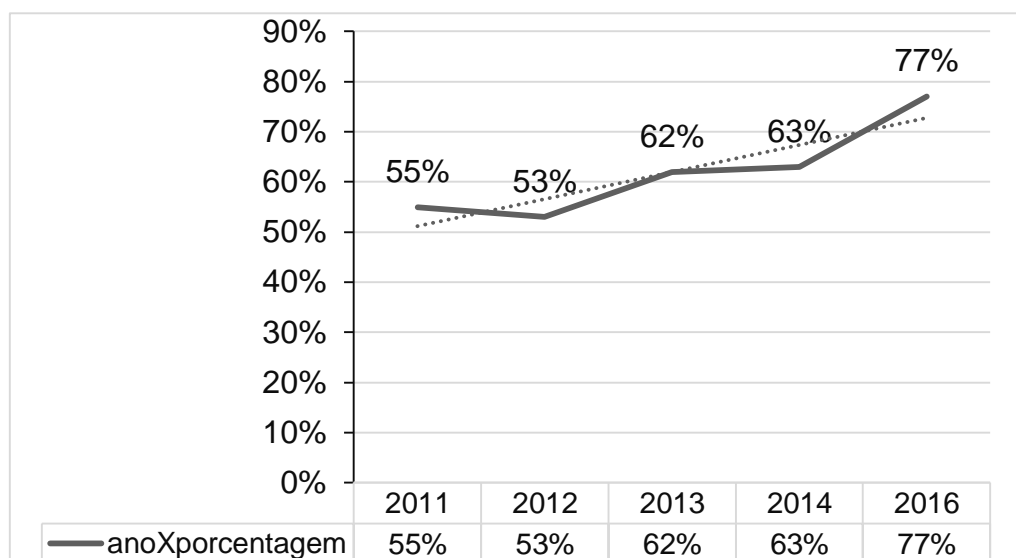
Cada formulário preenchido e enviado para comissão do CME foi analisado e seu conteúdo somado aos itens, somados porque a base da coleta de informações foi quantitativa, sobre determinadas qualidades ou categorias da formação de professores. Recebemos do CME tanto os formulários preenchidos por cada unidade escolar, bem como planilhas com o conjunto desses resultados organizados.

Segundo os dados das planilhas, todas as 36 escolas públicas municipais receberam, preencheram e devolveram os formulários ao CME, da mesma forma, ou seja, via correio eletrônico oficial do CME. Também recebemos dois documentos, construídos pela comissão do CME de 2016, com gráficos produzidos pela própria comissão sobre os resultados das tabelas da primeira e segunda coleta. Da segunda coleta construímos ainda alguns gráficos para ilustrar os resultados e realizar análises comparativas ou de referências, ou seja, um resultado específico em relação a um conjunto maior de resultados.

Do primeiro formulário destacamos algumas categorias gerais, tais como: o número total de professores que trabalharam nas escolas públicas municipais no ano de 2016, destes, o número de professores com escolaridade de tipo qualificação em nível de pós-graduação *lato sensu*, entre outras especificações.

O número geral de professores das escolas públicas municipais, que responderam aos secretários, no ano de 2016, foi de 829 professores. Dentre esses, 646 possuem curso de tipo qualificação em nível de pós-graduação, nos diversos campos da educação, ou seja, aproximadamente 77% dos professores. Esse percentual, quando comparado aos dados do PME, correspondente ao ano de 2014 (63%), indica um crescimento de 14 pontos percentuais, ou seja, maior crescimento dos últimos anos analisados, cujos percentuais de 2011 a 2014 indicaram até 9 pontos percentuais. Entretanto, os dados sobre os percentuais de crescimento do número de professores que possuem pós-graduação, a nível *lato sensu*, não indicam discrepância, conforme ilustramos o no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – PROFESSORES DA RME (ESCOLAS) QUE POSSUEM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*



Fonte: PME 2015/2024 (Toledo, 2015); CME 2016, elaborado pela autora.

O quadro evolutivo do nível de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Toledo - PR, restritivamente à pós-graduação *lato sensu*, reflete as orientações oriundas da reestruturação do Estado a partir da década de 1990, que, por sua vez derivam de acordos do Brasil com as diretrizes dos organismos internacionais, como já destacamos nos capítulos anteriores.

Os indicadores demonstrados no gráfico 2 refletem as orientações legais presentes na LDB de 1996, sobretudo, no artigo nº 62, que trata da formação continuada, frisando a necessidade dos sistemas de ensino, em regime de colaboração, garantir a formação continuada para os profissionais, oferecendo ou incentivando a realização de cursos “de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação” (BRASIL, 1996). A referida LDB compreende que esta elevação no nível de titulação deve ser conduzida no sentido da valorização dos profissionais da educação. Por esse viés, no artigo nº 67, indica a necessidade de haver pontos específicos e remunerados nos planos de carreira dos profissionais do magistério, formato esse identificado no Plano de Carreira dos Servidores Públicos de Toledo-PR.

Outros documentos, tais como, o PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), da mesma forma conduzem a metas nesta mesma direção. Destacamos, por exemplo a meta nº 16, do PNE 2014-2024, que prevê “[...] formar em nível de pós-graduação,

50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência desse PNE” (BRASIL, 2014). Essa meta foi reproduzida também no PME de Toledo-PR. Assim, as projeções oficiais, a legislação e as normativas encaminham o enfrentamento às problemáticas educacionais vinculado à FP, no viés do desenvolvimento das competências individuais e competitivas, desvinculando a educação das forças que determinam a economia, a política e a cultura da sociedade.

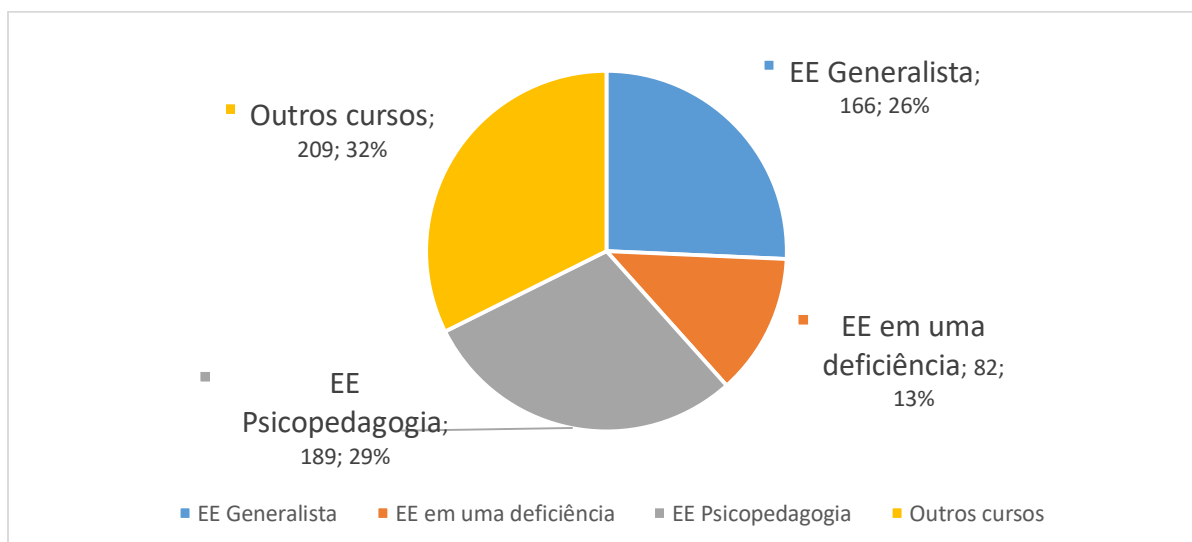
Sincronicamente, o conjunto do estado de direito dimensionou a excussão ou a operacionalização dessa evolução necessária na FP para estruturas das quais discutimos neste trabalho, ou seja, dos sistemas de gerenciamento das formações, tais como: o Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (SISFOR) e dos instrumentos de incentivo (financeiro) do Estado, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos apresentados neste trabalho e, que acusam limites no alcance a demanda de formação e número de profissionais.

Assim, por um lado há metas, exigências e resultados quanto a evolução do nível de escolaridade do professor e, de outro lado, a oferta de serviços públicos para este intento é insuficiente na comparação com a demanda. Por esse motivo, nossos estudos perseguiram dados que evidenciassem os cursos e instituições onde foram formados os professores que atenderam e ainda atendem os alunos com deficiência do município.

Os resultados do primeiro formulário nos permitiram identificar quantos professores do ensino comum, das escolas públicas municipais, obtiveram até 2016, qualificação a nível de pós-graduação na grande área da educação especial, dos quais destacamos cursos específicos em alguma área da deficiência, cursos generalistas de EE e cursos de psicopedagogia.

Obtivemos o seguinte panorama: dos 646 professores que possuíam pós-graduação *lato sensu*, 248 alegaram possuir certificação na área da Educação Especial. Desses da área de EE, 166 professores declaram cursos generalistas sobre à PCD; 82 indicaram cursos específicos por deficiência - entre esses, os cursos adicionais, que se refere a uma deficiência somente ou ainda em Libras; 189 professores declaram possuir certificados de psicopedagogia e 209 declaram certificados em outros cursos de pós-graduação, tais como gestão escolar, artes, educação infantil, entre outros. Representamos esses dados no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS, RME TOLEDO-PR, NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ANO 2016)



Fonte: Dados fornecidos pela comissão especial do CME/Toledo-PR, 2016. Elaborado pela autora (2018).

Os dados do gráfico 3, sobre pós-graduação *lato sensu* dos professores do ensino comum, das escolas da RME de Toledo-PR, apresentaram alguns dados importantes. Dentre esses dados, apontamos para o contingente aproximado de 39% dos professores terem formação na área da educação especial, e, se somado os cursos de psicopedagogia, esse percentual aumentaria para 68%. Ora, se a formação na área da educação especial fosse garantia de qualificação profissional não haveriam grandes problemas na implantação da política da educação inclusiva, em relação aos recursos humanos. Todavia, sabemos que certificação ou titulação pode não ser uma referência direta de qualificação, pois, qualificação é identificada quando o profissional manifesta segurança sobre seu objeto e público de trabalho, sobre os processos de desenvolvimento acadêmico e geral dos alunos, pois, esses elementos possibilitam maior rendimento qualitativo dos alunos, como resultado do trabalho realizado.

Também sabemos que o recurso humano qualificado não seria o único elemento necessário para o sucesso da política de educação inclusiva. Ademais, os dados apontam para a tendência anunciada por Harlos (2015), em relação a formação dos professores, na área da educação especial, no Paraná. Assim, revelam que a maior parte dos professores que se formam na área da educação especial realizam cursos generalistas, abrangendo todas as subáreas de deficiência. É possível ainda

que, tais cursos, apresentem módulos extensivos (em carga horária) voltados a identificação da anormalidade; metodologias, didáticas, recursos tecnológicos, e debates entre o atendimento educacional inclusivo ou exclusivo, enquanto política pública.

Essa formatação de curso, realizado pelos professores da área da educação especial, permitiu a eles transitarem em outros espaços de função ou atuação profissional na escola, uma vez que 35 desses 248 professores afirmaram já terem atuado em classes especiais ou exclusivas (do ensino regular ou educação de jovens e adultos), que até os dias atuais coexistem na região Oeste do Paraná; 20, dos 248 afirmaram já terem atuado ou que ainda atuam (em um padrão de 20 horas semanais) nas escolas exclusivas de atendimento à PCD no município de Toledo ou no seu entorno. Ademais, 28, dos 248 afirmaram já terem atuado nos serviços de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

Parte dos professores do ensino comum da RME (com certificação em cursos de especialização na área da EE), puderam atuar nos serviços de apoio aos alunos com deficiência e em classes e instituições de atendimento exclusivo, atividades essa que podem exercer até os dias atuais. Por isso, não diferenciamos o levantamento de dados sobre as instituições que os formam, na área da EE, do grupo que ocupou as funções de professores dos serviços de apoio AEE/SRM, até porque, as informações coincidiram entre o levantamento realizado sobre um e o outro grupo.

Um dado que nos chamou atenção nos resultados, presentes nos documentos do CME, refere-se ao agrupamento de informações sobre o número de professores com formação *lato sensu* em Psicopedagogia. Como já apresentamos no capítulo II, o serviço de psicopedagogia é um serviço de apoio do AEE, específico do SME/Toledo, cuja prerrogativa é de identificação/avaliação sobre a anormalidade dos alunos, para encaminhamentos específicos e atendem a um público com necessidades educacionais determinado. Esse serviço possui sala(s) em 30 das 36 escolas da RME. Algumas escolas possuem até 4 professores de 20 horas para o desenvolvimento desse serviço. E, da mesma forma nenhuma instituição de ensino superior pública estatal ofertou ou oferta tal curso.

Pelo número de professores formados por cursos, na especificidade de Psicopedagogia, e o número de professores que ocupam esta função (53, no ano de 2016, segundo dados da SMED/Toledo), dimensionamos o número de alunos com a característica do público alvo do serviço na rede, uma vez que a Deliberação 01/2014,

do CME, reporta a correspondência máxima de 25 alunos por professor psicopedagogo de carga horária de trabalho de 20 horas semanais.

As correspondências alcançariam estimativas de até 1.325 alunos que poderiam ser atendidos, dos 10.392 alunos das escolas públicas da RME entre pré escola (Pré I e Pré II) e os primeiros anos do EF, ou seja aproximadamente 12% dos alunos poderiam ser atendidos por esses profissionais. Entretanto, esse serviço é direcionado ao atendimento institucional, ou seja, orientar os professores sobre as formas mais eficazes de aprendizagem e, caso o aluno necessite o atendimento no turno ou contraturno escolar.

De toda forma, os dados apresentam uma configuração aproximada entre os professores que possuem especialização em alguma área; a soma dos que possuem especializações em Educação Especial generalista e Psicopedagogia. Assim, dos 646, 437 optaram por formações em EE ou Psicopedagogia, ou seja, 68% dos professores das escolas da RME realizam cursos de pós-graduação na grande área da educação especial e, se os professores decidiram por essa formação é porque há necessidades, incentivos e cursos oferecidos.

Diante desses dados e das nossas necessidades mais pontuais da pesquisa nos detivemos a análise das informações sobre os cursos na área específica da EE e sentimos a inevitabilidade de sabermos mais sobre quando os mesmos realizaram os cursos, que modalidade de curso realizaram e ainda, em quais instituições realizaram estes cursos, o que corresponde as principais categorias do formulário da segunda coleta de dados realizada pela comissão de conselheiros do CME, no ano de 2017.

O segundo formulário, encaminhado às escolas da RME de Toledo-PR, foi destinado a dois públicos correlatos às duas partes do formulário: a primeira parte foi destinada aos professores dos serviços de apoio à educação inclusiva que atendem no contraturno do ensino comum, tais como os do AEE/SRM e CAEDV, entre outros; e a segunda parte para os que atuam no ensino comum que realizaram cursos na área da EE. Considerando os propósitos do nosso estudo, nos detivemos a alguns dados referentes a algumas categorias, as quais foram já foram relacionadas.

Em relação aos professores do ensino comum, das escolas da RME, que atendem à PCD e que realizaram cursos na área da EE, apreendemos os dados sobre as principais instituições que os formaram, os principais históricos dos cursos, as principais modalidades dos cursos realizados e ainda informações sobre o acesso aos

professores cursistas tiveram ou não as propostas pedagógicas do curso que realizaram.

Informamos aos leitores deste trabalho a não correspondência exata ao número de professores consultados entre a primeira e a segunda coleta de dados do CME, considerando que foram realizadas em um espaço de tempo superior a 4 meses e ainda de anos letivos diferentes.

Assim, houve algumas variações no número de profissionais que ocupavam as funções de professor do ensino comum e serviços de apoio, pela escolha de turma por parte desses professores entre um ano e outro. Entretanto, tais variações não comprometem os agrupamentos informativos focalizados na pesquisa em sentido equitativo.

A respeito das principais instituições que formaram os professores do ensino comum, das escolas da RME, que atendem os alunos com deficiência, em nível de pós-graduação *lato sensu* em EE, realizamos um mapeamento por meio da coleta de informações do CME 2017 e visitamos as páginas virtuais de cada instituição para extrairmos maiores informações sobre os cursos ofertados, congêneres ao foco da pesquisa. Decidimos apresentar somente os agrupamentos de instituições que formaram dois ou mais professores, devido a extensão do número de instituições, sendo que os dados estão descritos no Apêndice nº 3.

Relacionando os 248 professores, que afirmaram no ano de 2016, possuir certificação em curso de pós-graduação *lato sensu*, na área da educação especial, ou seja, sob a nomenclatura Educação Especial, Educação Inclusiva, AEE (generalista) ou em uma área específica da deficiência ou em Libras, 219, em 2017 informaram suas respectivas instituições formadoras. Assim, trabalhamos com as informações da maior parte dos professores e não da sua totalidade. Mesmo assim, os dados revelam opções, tendências e contribuem para a reflexão do acesso que os professores, que atendem à PCD na escola inclusiva, dispõem para a sua formação/qualificação.

Nesse sentido, verificamos que a maior parte dos professores do ensino comum da rede municipal, que ainda estão atuando, formou-se na área de educação especial em instituições de direito privado de ensino, geralmente em polos e faculdades que pertencem a grupos ou redes complexas de IPES ou empresas educacionais de ensino superior. Esse número corresponde a, aproximadamente, 201 dos 219 professores que responderam a esta questão no formulário, ou seja, mais de 90% dos professores.

Os agrupamentos das instituições de ensino superior, de direito privado puderam ser reveladas, a partir do estudo sobre as páginas oficiais das instituições declaradas pelos professores, ou seja, quando visitamos as páginas específicas, na *internet*, no sítio eletrônico oficial de cada instituição de ensino superior, declarada como formadora dos professores ou quando recorremos a informações, por correspondências telefônicas, com coordenadores locais de determinadas instituições.

Nessa busca percorremos as páginas institucionais de cursos de pós-graduação e páginas específicas de cursos, bem como, algumas comunicações entre usuários/visitantes das páginas e responsáveis pelas instituições, em espaços virtuais de nomenclatura “comentários”. Nesses espaços estavam disponíveis informações sobre as parcerias e vínculos entre as instituições.

Nas páginas de título institucionais das IPES que visitamos, chamou-nos a atenção as fusões, parcerias e aglutinações de instituições para maior possibilidade de oferta de cursos, tanto para a modalidade presencial como as semipresenciais e EAD. Assim como o fazem, para obter maior possibilidade de credenciamento, autorização de funcionamento e certificação e/ou classificação da instituição junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por esse motivo tivemos a maior parte dos conglomerados ou grupos parceiros das instituições, formadoras na área da EE dos professores da RME de Toledo-PR, formados em Universidades, Centros Universitários e Faculdades Integradas (MORDINI & DOMINGUES, 2005).

Tais resultados confirmam as tendências do movimento sindicalista de professores, no documento de “Análise do Projeto de Lei nº 7200/2006: A educação superior em perigo!”, publicado pelo Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), do ano de 2006, que já apontava naquele momento, o seguinte

Infelizmente, a frágil organização da sociedade civil no Brasil permitiu a predominância do setor mercantil, que gerou as conseqüências sérias que serão apresentadas a seguir. Em 2004 (dados do INEP), do total de 1,6 milhões de ingressos, mais de 77% se deram em instituições privadas de ensino superior, confirmando a expansão vertiginosa do setor privado, de fator superior a 3, ocorrida em todas as regiões do país nos últimos 10 anos (ANDES, 2006, p. 17).

Quanto aos Institutos de Ensino Superior presentes, em alguma medida, na indicação dos professores como instituições formadoras são, na verdade, organizações especiais para o desenvolvimento de estudos, pesquisa, extensão e oferta de pós-graduação, pertencentes as essas instituições formadoras.

Os estudos de Siebiger (2011) permitem o relacionamento dos resultados de da nossa pesquisa e os reflexos ou influências do capital internacional, por meio das agências internacionais de financiamento, na incorporação indireta dos tratados europeus, dentre eles o de Bolonha, como anunciamos na introdução deste trabalho. Siebiger ao destacar as afirmações de Bollmann (2007) estabelece a relação entre o processo de Bolonha e a universidade brasileira.

Segundo o autor, o principal objetivo das mudanças estruturais das universidades europeias sob o signo do atual processo de Bolonha – principalmente no que tange ao aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior – consiste na adaptação dessas instituições aos tratados da União Europeia, o que expressaria uma universidade concebida enquanto organização social. Num cenário de privatização das políticas públicas, essa também seria uma realidade da reforma da universidade brasileira, que sob o efeito da mudança nas conjunturas nacional e internacional de um mundo que se pretende globalizado (guardadas as devidas proporções) imprime outros significados às instituições de um modo geral, e à universidade em particular, que por sua vez submeter-se-ia às mudanças socioeconômicas advindas dos atuais movimentos de transformação do Estado (SIEBIGER, 2011, p. 132-133).

É nesse contexto anunciado, pelos estudos supramencionados, que verificamos a tendência da formação dos professores para o atendimento a demandas da escola pública, além da preocupação com o atendimento a legislação sobre a qualificação dos professores. O movimento das instituições de ES, de iniciativa privada, expressos na pesquisa, no que tange às fusões, conglomerados e parcerias, ou mesmo na expressão desigual de oferta de cursos entre as instituições de iniciativa privada em relação às instituições de iniciativa pública, reflete o direcionamento dos tratados internacionais.

Nosso estudo revelou que os polos das principais instituições formadoras foram instalados próximo ao centro do município de Toledo ou cidades contíguas, em instituições de ensino privadas e instituições de ensino superior públicas, locando espaços dentro dessas instituições. Esses polos funcionaram ativa ou inativamente, conforme a demanda de cursistas de um ano para outro.

Os coordenadores dos polos e alguns professores dessas instituições, que ofereceram cursos presenciais e semipresenciais, geralmente, atuavam também em instituições públicas ou privadas de ensino do município ou da região, ou seja, estavam, e ainda estão imersos dentre os possíveis cursistas/clientes e detinham informações específicas sobre o universo das problemáticas educacionais das redes e sistemas de ensino em diferentes orbes.

A instituição Unipar, uma das instituições que mais formaram os professores na área da educação especial, recebeu incentivos do poder público municipal, através da parceria público-privado, realizado entre a prefeitura municipal e a mantenedora da instituição a Associação Paranaense de Ensino e Cultura (APEC), desde a sua fundação. Dentre as parcerias, destacamos a aquisição e à desafetação de áreas que foram posteriormente doadas à associação mantenedora para ampliação da instituição. Em contrapartida, a instituição concedeu bolsa de estudos (5 por ano), que poderiam ser divididas em meias bolsas de estudos universitários, para distribuição entre os servidores públicos municipais, conforme disposto na Lei “R” municipal nº 18, de 1997 e Decretos nº 4, de 11 de janeiro de 2005 e Lei “R” nº 70, de 2010.

Pelos dados revelados pela pesquisa, a instituição Unioeste foi a única instituição pública que ofereceu formação na área da Educação Especial e, que os professores da RME tiveram acesso. Porém, o único modelo de curso oferecido pela instituição foram os Estudos Adicionais, por área de deficiência, e, como vimos nos capítulos anteriores, foram a nível pós-médio, elevados a nível de especialização. Ademais, foram cursos oferecidos entre as décadas de 1980 e 1990. Por esse motivo, tivemos somente 15 professores (aproximadamente) da rede municipal que realizaram o curso e que ainda estão atuando. Esse número tende a diminuir, porque tais professores estão se aposentando.

Quanto aos cursos oferecidos pela maior parte das instituições de ensino verificamos uma diversidade expressiva, dentre o mesmo tema ou campo da educação especial. Isso ocorre em função das diferentes exigências de formação/qualificação do professor que atua na educação especial em instituições de atendimento inclusivo ou exclusivo. As exigências requeridas para contratação das instituições de ensino escolar, redes de ensino por esfera, sistemas de ensino, entre outros, são diversas, no sentido de áreas específicas de deficiência ou cursos mais generalistas.

Entretanto, observando a maior parte das grades curriculares, dos cursos oferecidos pelas principais instituições, verificamos que esses cursos veiculam informações sobre as políticas de AEE e sobre as deficiências, apresentando algumas técnicas específicas de programas especiais de aprendizagem para alguns tipos de deficiência.

Observamos escassez de temas, disciplinas ou conteúdos programáticos ligados a discussões mais abrangentes dos processos de ensino de aprendizagem, inseridos na história da cultura humana. Assim como, identificamos escassez de disciplinas de estágio obrigatório, como o apontado por Harlos (2015).

Em relação ao custeio dos cursos, a maior parte dos cursos são parcelados em mensalidades de 18 a 24 meses, e essas variam entre R\$ 150,00 e R\$300,00 reais, aproximadamente. Tais condições permitiram o acesso dos professores efetivos da RME a partir dos anos 2000. Lembramos que os cursistas servidores públicos municipais podem pleitear bolsas de estudos, junto ao poder público municipal, da maior parte das empresas educacionais que atuam em Toledo-PR.

Quanto ao acesso que os professores, da RME de Toledo-PR, afirmam terem disposto contato com a Projeto Político Pedagógico da instituição, antes de terem efetivado a matrícula, somente 80 professores dos 219, ou seja, 35% (trinta e cinco por cento). No que se refere ao contato antecipado da grade curricular (lista de disciplinas e carga horária) do curso escolhido, 67 professores dos 219, ou seja, 30% (trinta por cento).

Salientamos que, somente após o ano de 2015, as instituições de ensino superior são obrigadas a criar e manter página específica na *internet* ou sítio eletrônico oficial da instituição com informações, tais como: sobre a instituição e suas possíveis parceiras ou conglomeramentos (histórico); cursos oferecidos em diferentes graus de especialização, com suas respectivas informações “os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições” (BRASIL, 2015b).

Paralelo a maior exigência legal da qualificação dos professores que atendem a escolarização da pessoa com ou sem deficiência e a escassez de oferta de cursos da educação especial, por instituições públicas de ensino, tivemos a expansão de cursos oferecidos pela rede privada de ensino. Tais expressões se aproximam dos estudos de Mordini & Domingues (2005) quando apresentam quadros e gráficos

indicativos de aumento exponencial na criação e pulverização de faculdades isoladas e integradas e centros universitários privados no Brasil, a partir da década de 1980.

Os indicativos retratam a organização do Ensino Superior a partir das demandas e orientações internacionais, centradas nos lemas de racionalidade, eficiência e eficácia, refletidas no quadro de: maior exigência de escolarização/qualificação dos professores; redução de investimentos do setor público; maior exigência legal de modernização e incorporação das novas tecnologias no ensino superior, dentre estes o próprio ensino a distância; direcionamento de investimentos públicos em instituições de direito privado, com incentivos financeiros, dentre outros fatores. Essas constatações são anunciadas por Leher (2004) quando analisa os caminhos do ES brasileiro, na equivalência deste, na divisão social do trabalho mundanizado pelo capital, ou seja, a universidade é guiada para a não exclusividade do atendimento por parte do Estado. Assim dispõe o autor, quanto a lógica da educação superior “a partir dos anos 1990, novas noções, imagens, temas e referências com pretensão conceitual compõem o léxico da educação superior: produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e eficiência”. (LEHER, 2004, p. 881).

Nossa pesquisa aponta para a constante flexibilização das IPES no que diz respeito a ativação e suspensão de polos, oferta de modalidades diferentes dos mesmos cursos, diante do público que atendem (de maior ou menor poder aquisitivo) e demais fatores avaliativos, tais como, retração de procura, número de evasão nos cursos, entre outros.

Pelo exposto nos resultados da pesquisa, em relação a quais instituições de ensino superior foram as principais formadoras (instituições de iniciativa privada), verificamos as relações com o direcionamento das políticas públicas em orbes internacionais, dentre elas o tratado de Bolonha. Entretanto, a outro elemento que apontamos na pesquisa, a reforma do Estado diante do “Consenso de Washington”, da década de 1990. Destacamos pontos que convergem entre as anotações de Sguissard (2005), apud Bollmann (2007), e os resultados na nossa pesquisa em relação à tendência do ES brasileiro:

a) o Estado se desvencilhe da manutenção da educação superior (mantendo, porém, seu controle) e se ocupe da educação básica, deixando o nível superior, preferencialmente, a cargo da iniciativa privada; b) as instituições de educação superior devem ser organizadas e geridas à imagem e semelhança de empresas

econômicas; c) a excelência acadêmica seja medida por critérios de qualidade nos moldes administrativo-empresariais (produto/custo/benefício); d) as universidades públicas sejam privatizadas ou diversifiquem suas fontes de recursos, via cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e, ainda, doações da iniciativa privada;[...] (BOLLMANN, 2007, p. 8-9).

Os pontos anunciados revelam parte do que já tem ocorrido nos locais mais distantes dos grandes centros urbanos, no caso região Oeste do Paraná, mas, também, apresentam uma preocupação com relação as possibilidades de oferta de cursos na área da educação especial pelas universidades públicas da região. Nessa direção, ressaltamos o ponto “d” da citação de Bollmann (2007), considerando que, muitas especializações ou cursos de pós-graduação *lato sensu*, realizados pela universidade pública, dita gratuita, cobram pela matrícula e/ou rematrículas e ainda podem cobrar mensalidades, inclusive os cursos da área da educação. Obviamente, destacamos como principal motivo o estrangulamento financeiro dessas instituições.

No que se refere aos períodos de conclusão dos cursos, realizados pelos professores da RME de Toledo-PR, obtivemos os seguintes resultados, retratados na Tabela 4.

TABELA 4 – PERÍODO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO COMUM RME/TOLEDO-PR (2017)

Período	Número de professores
Antes de 1980	0
1980 a 1990	2
1990 a 2000	15
2000 a 2010	112
Depois de 2010	90
Total	219

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Toledo. Pesquisa realizada entre os meses de março e abril de 2017.

Os quantitativos de professores na tabela acima revelam a recenticidade da formação a nível de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, a partir dos anos 2000. Assim,

podemos atrelar como possíveis fatores para este panorama e a idade média dos professores, que atuavam na rede (idades médias inferior a 40 anos de idade). Verificamos a tendência de concluir a graduação, já projetando a especialização, visto o contexto de exigência de formação, a partir das legislações da década de 1990; o incentivo do poder público municipal com o programa de concessão de bolsas de estudos; a reorganização e maior exigência de escolarização pelas legislações locais, editais de contratação de instituições escolares da educação básica de Toledo-PR; o reordenamento oriundo do movimento da educação inclusiva e a multiplicação de instituições de ensino superior, com a oferta de cursos direcionados às problemáticas educacionais atuais, dentro outros fatores.

Analisando a modalidade da formação do curso de pós-graduação em educação especial, dos que atuam no ensino comum RME/Toledo-PR, observamos inicialmente uma tendência diversa a identificada na formação de professores a nível de pós-graduação *lato sensu* do Brasil. Pois, há uma volumosa expansão do ensino superior na modalidade a distância, de modo geral no Brasil, diferentemente ao identificado em Toledo, conforme indica a Tabela 5.

TABELA 5 – MODALIDADE DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM NO ENSINO COMUM RME/TOLEDO-PR (2017)

Modalidade	Número de professores
Presencial	192
Semipresencial	11
A distância	16
Total	219

Fonte: Conselho Municipal de Educação (CME/Toledo-PR). Pesquisa realizada entre os meses de março e abril de 2017. Elaborado pela autora.

Malanchen (2015) examina o processo de implantação e implementação da modalidade de Educação a distância (EAD) no Brasil, que inicia com processos de modernização e incorporação de tecnologias em universidades privadas e algumas públicas para formação em larga escala de professores, que já atuavam no ensino ainda sem graduação no final da década de 1990. Tais tecnologias referiam-se a

instrumentos para organização de cursos presenciais simultâneos, tais como: videoconferências, *internet* e sala de aula interativa.

Após os anos 2000, houve um significativo direcionamento para a expansão do ensino *on-line*, cujas possibilidades relacionam-se em: atingir maiores distâncias; flexibilizar os tempos para os estudos dos alunos e organização dos professores das instituições; maximizar o produto do conhecimento de um menor número de professores pesquisadores para os cursos; e, ainda, acolher uma demanda reprimida de alunos não atendidos. Esses destaques, sublinhados por motivos econômicos, conduziram a marca de mais de um milhão de estudantes em 2003, segundo os estudos de José Moran (2005), apud Malanchen (2015, p. 54).

Toledo, entretanto, apresentou um perfil tradicional no sentido de manter cursos na modalidade presencial em sua maioria. Exceto, por alguns detalhes fundamentais: as instituições presentes no município, que formaram a maior parte dos professores na área da educação especial, não são genuinamente deste espaço territorial. Como vimos, tratam-se de instituições ou empresas educacionais que instalaram e continuam instalando polos no município ou no seu entorno, com faculdades integradas ou parceiras, que dificultam até mesmo o estabelecimento de uma vinculação territorial ou de espaço físico permanente.

Se este processo é fato, presente e afere sobre o futuro da formação de professores na área da educação especial de Toledo e região, quais são as estratégias que as universidades públicas, laicas e gratuitas poderão sumariar? Afinal, a forma de distanciamento do ensino, da flexibilização das relações/interações de trabalho pedagógico para formação do professor, que atende a escolarização da pessoa com ou sem deficiência, caminha a nessa direção.

Os resultados, de modo geral, indicam um elo na contradição entre os serviços públicos e os privados na área da educação, com destaque ao visto no ensino superior das instituições que formaram os professores RME de Toledo-PR. De fato, conhecer a historiografia da educação sobre os objetos de pesquisa, esferas e modalidades nos permitiu construir conexões entre o fenômeno educacional presente em Toledo e a sua constituição em orbes mais abrangentes.

Rememorando Minto (2006), quando estudou sobre as reformas do ensino superior no Brasil e as relações entre o público e o privado, congêneres a este tema, nos reportou aos indicativos das políticas do ensino superior, sobremaneira, as indicações dos acordos entre o Brasil e as agências internacionais. Os acordos de

maior destaque se referem à agência USAID, da década de 1960, destacadas nos trabalhos de Nogueira (1976; 1999 e 2001), cujos reflexos incidiram sobre a educação da região Oeste do Paraná, conforme apresenta Kuiava (2016).

Segundo Minto, nos indicativos das equipes de assessoramento e planejamento do ensino superior, aferia-se moldes para um sistema de ensino superior, dentre os quais destacamos uma gestão autônoma das universidades em que o Estado devesse ser apenas um dos financiadores, um parceiro, elemento este presente em Toledo, quando nos reportamos a parceria entre a prefeitura municipal e as IPES que atuam no município.

Outro elemento indicativo é a necessária ampliação da relação entre o ensino e o setor produtivo, relação esta também visível no quantitativo diversificado do mesmo tema, de cursos oferecidos pelas IES de iniciativa privada, que atuam em Toledo-PR, o chamado caráter utilitarista do ensino.

Segundo Lima (2004), apud Malanchen (2015), trata-se da inserção do valor instrumental sobre esta especialização do professor, um caráter técnico, que retira, ao mesmo passo, o caráter político, científico e teórico do conhecimento, num discurso que “naturaliza a necessidade da informação” (MALANCHEN, 2015, p. 13).

Em relação a estrutura e operacionalização das instituições projetadas para oferecer o ensino superior no Brasil, indicado pelos documentos de referência para formulação das políticas educacionais é a gestão guiada pelos parâmetros de empresas. Algumas características são observadas na gestão dos grupos ou empresas educacionais que atuam em Toledo, pelo quadro apresentado nas páginas oficiais dos cursos das instituições. Tais instituições mantêm uma parcela de professores fixos em seus quadros e outra que varia, segundo os cursos que atingem número de cursistas suficientes para abertura ou não do curso e, da sua modalidade ofertada, o chamado fim da estabilidade dos docentes em seus cargos.

Também verificamos tal modelo de gerenciamento flexível e dinâmico das instituições nas suas relações de aglutinações parceiras ou conglomerados, chegando a níveis em que não conseguimos identificar, de forma direta, quem são os proprietários dos conglomerados, registrando em última instância, como a de grandes empresas, as reconhecidas legalmente como “Sociedades Anônimas”, com sigla S.A. (BRASIL, 1976). Nesse sentido, corroboram os estudos de Lima 2001, apud Malanchen (2015) que afirmam

Neste contexto, a configuração das técnicas está associada ao modo de produção dominante. Portanto, as inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço, o instrumento, a base material fundamental da mundialização financeira, permitindo o funcionamento e a intensificação dessa globalização perversa. (LIMA, 2001 p. 57, apud MALANCHEN, 2015, p. 42).

Para o setor público de ensino superior, foi gestado na década de 1960, o consenso de cobrança por determinados serviços na forma de matrícula dos cursos, mensalidades, anuidades ou como apresenta Minto (2006), em relação ao direcionamento para ensino superior a ideia de que “alguns podem pagar”.

Segundo o autor supramencionado, “do ponto de vista da relação entre as esferas do público e do privado, no ensino superior, os anos de 1990, houve a produção de uma série de políticas que ampliaram o processo de privatização iniciado, enquanto política institucional de governo, a partir de 1964.

Esse ideário de privatização total do ensino superior é tocante na região Oeste do Paraná, quando evidenciamos as poucas universidades públicas, sendo que dos poucos cursos oferecidos, esporadicamente, para o público alvo de professores, das redes municipais de ensino, a nível de pós-graduação, a sua maioria é no formato da modalidade semipresencial ou EAD ou, pela cobrança de matrícula e/ou mensalidades, quando em cursos presenciais. Salientamos, novamente, que este movimento não ocorre somente pelo ideário imposto, mas também pelo estrangulamento que as instituições públicas sofrem com a estagnação ou diminuição de recursos por parte do Estado.

O exposto agrega elementos sobre os anúncios das políticas públicas, declaradas como democráticas, inclusivas e qualitativas. Entretanto, podemos associar o movimento apresentado pela pesquisa, em relação ao que, ou quais instituições têm formado o professor, na área da educação especial, no município de Toledo-PR.

O panorama apresentado pela pesquisa representa, o que ocorre em outras tantas localidades do Brasil, quanto aos formatos das instituições de ensino superior e aos cursos, dos quais estão condicionados os professores. É possível associar as expressões discursivas das políticas aos movimentos que preconizam as demandas de exploração do mercado, que é organizadamente competitivo, excludente e, cuja qualidade dos cursos oferecidos não está vinculada a atmosfera teórica e filosófica,

da formação do professor, portanto, tais cursos apresentam limites nas possibilidades de uma educação transformadora.

Os elementos constitutivos do conjunto das políticas educacionais, na área de educação especial, dos quais os professores estão sujeitos, refletem a ação pedagógica. No sentido de interferirem, dialeticamente, na escolha dos conteúdos escolares e no trabalho pedagógico da sala de aula, em níveis cada vez mais “rasos” ou “simplistas”, presos ao pragmatismo e a cotidianidade dos alunos (MARTINS, 2010).

Nesse sentido, precisamos entender da forma mais científica possível os elementos do tempo presente e, para tanto, é fundamental a compreensão dos elementos do passado, considerando os fenômenos sociais da prática como resultado de um amplo sistema.

Não discutirmos a formação dos professores e não apresentarmos o panorama atual de suas formações, no sentido de atribuirmos a estes a responsabilidade pelas mazelas educacionais, pelas escolhas que fizeram na sua trajetória de qualificação profissional. Pelo contrário, buscamos, por um lado, evidenciar as instituições que estão formando os professores para o atendimento à PCD e, na articulação dos resultados apresentados pela pesquisa de Harlos (2015) revelar o que está posto em relação à educação especial, em relação às tendências das políticas públicas e que podem condicionar o trabalhador a algumas possibilidades de escolha.

Tais dados, em relação à formação de professores, foram apresentados no sentido de dimensionarmos como o poder público municipal foi criando ações em relação a esta questão. Ou seja, principalmente pela parceria público-privado e pela responsabilização, em última instância, do professor em relação a sua formação e especialização.

Harlos (2015) ao realizar a revisão bibliográfica indica como representativo a pesquisa desenvolvida por Iacono (2007), quando a autora apresenta uma reflexão acerca da formação de professores para educação especial no Paraná, e afirma que “[...] a formação de professores para esta área, da forma como vem sendo proposta pelo MEC/SEE, constitui-se num apetitoso filão para as instituições formadoras privadas, especialmente porque há uma esmagadora demanda reprimida [...]” que é aparentemente atendida com cursos de pós-graduação *lato sensu*. Iacono (2007) também defende que as instituições públicas existentes repensem seu papel social e busquem alternativas para oferecer formação em educação especial.

Ancorados nos resultados desta pesquisa a Comissão do CME/Toledo, já no final da primeira etapa da coleta e análise dos dados, empunhou o movimento entre os conselheiros, a SMED e o FME e formulou um ofício solicitando à Unioeste, campus de Cascavel, no final do ano de 2016, a necessidade dessa instituição oferecer um curso de pós-graduação na área da educação especial. Trata-se dos ofícios nº055/2016, do CME/Toledo-PR; 012/2016, do FME/Toledo-PR e nº879/2016 da SMED/Toledo-PR, expedidos no dia 28 de novembro de 2016 e protocolado junto a Universidade Unioeste sob nºC0001S0095623.78C28C2B1A6C65C169C2E77B07863670BBDAUT, no dia 01/12/2016.

No ano de 2017 houve troca de gestão municipal e, respectivamente, houve trocas de membros no CME, FME e SMED, de forma que as negociações entre estas instâncias e destas com a universidade, em relação ao pleito, mantiveram diálogos, sem, contudo, efetivas ações para a resolução do problema da oferta de cursos público gratuitos na área da educação especial. Eis aqui características marcantes das políticas públicas no Brasil, ou seja, o anunciado por Saviani (2012), como o problema da descontinuidade. Mas, também, é preciso agregar outro elemento anunciado por esta pesquisa, quando se reporta a ações, a serem realizadas por heróis na história. Não é possível, a um grupo específico da classe trabalhadora, realizar grandes avanços no desenvolvimento das políticas públicas, pelo contrário, acreditamos que o conjunto expressivo da comunidade pode pressionar o Estado para suas obrigações.

Pelo exposto, a pesquisa referencia uma leitura sobre o fenômeno da educação, no caso, sobre a formação dos professores na área da educação especial e uma ação do processo educativo com as instituições pertencentes à sociedade civil organizada, dentre estes, o Conselho Municipal de Educação, uma das ações considerando os resultados obtidos com a coleta e análise dos dados presentes neste trabalho.

Somos sabedores que, a ação comunitária, de solicitação de curso para a universidade pública da região não foi e, nem seria, suficiente para que a universidade realizasse o requerimento, posto que possa apenas expressar um tópico do processo educativo que envolveu os sujeitos da pesquisa. Entretanto, o desdobramento desse material pode ser somado a tantos outros elementos e revelar a contradição entre as necessidades de desenvolvimento social e econômico da região e o papel do ensino

superior neste contexto, assim como, das necessidades sociais e do papel do Estado nessa forma de organização societária.

Ademais, a controversa e infrutífera questão entre as instituições de atendimento exclusivo, versus inclusivo para alunos com deficiência, ou a campanha e o embate por um curso de formação e/ou de formação continuada em educação especial, oferecido por universidade pública, mesmo que fosse gratuito e mesmo que isso fosse garantido em lei pelo Estado, ainda assim, deslocaria nossa atenção para mais expressivas e que devem fazer parte da pauta de discussões e trabalho da classe dominada.

Assim, destacamos um terrível vício incólume do nosso tempo histórico, ou seja, o de compreensão da emancipação como correligionária ou unilateral, seja sob qualquer bandeira de grupos específicos, inclusive às que representam as chamadas minorias desfavorecidas socialmente, no caso do foco da pesquisa, a PCD.

Isso não significa a negação de existência de especificidades que são próprias de uma ou de outra deficiência, seja pela caracterização, seja pelas necessidades de recursos para acesso e superação das dificuldades para apropriação de saberes. Da mesma forma que não negamos a herança de “menos valia” deste público na história da humanidade.

Por outro lado, estamos chamando a atenção para parte expressiva, das dificuldades de acesso e de apropriação deste público, em específico, o que, conforme Bueno (1999), em nada, difere das que ocorrem com as chamadas crianças normais sob critérios classificatórios sociais. Tais apontamentos dimensionam à formação de professores, que precisam estar qualificados para o ensino, não no sentido de adequado a legislação, de escolarização e títulos, mas, competentes para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico, de forma mais ampla e abrangente, do que as restritivas as dificuldades específicas e as lutas específicas do alunado, sob a sua própria responsabilidade.

Nesse sentido, Marx (2010) avança na perspectiva de análise e de luta mais abrangente ao escrever “sobre a questão judaica” construindo o pensamento a partir da superação (por incorporação) da lógica idealista empregada por Bruno Bauer e nos apresenta a necessidade *sine qua non* de chegarmos às possibilidades reais de emancipação humana.

Segundo Marx (2010), devemos emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar os outros, regidos pelo conhecimento científico e crítico, dessa forma,

passaríamos a nos reconhecer como sujeitos, com perspectivas distintas, mas, parte igualmente descartada do acesso aos bens culturalmente produzidos, em seus níveis mais desenvolvidos, regida pelas condições desiguais de condições de vida. Nesse sentido, estaríamos unificados numa relação genuinamente humana, como seres genéricos.

Por conseguinte, os movimentos sociais da PCD na história cumpriram e, ainda cumprem, um papel fundamental no seu reconhecimento de direito diante do Estado, mas isso é insuficiente. Pois, o próprio Estado precisa ser emancipado, uma vez que ele reconhece direitos unilaterais, por isso, ainda não é um Estado verdadeiro, um Estado real, um Estado “*ex professo* - com perfeição” (MARX, 2010, p. 37, grifos nossos).

Na lógica do Estado de direito burguês temos uma instituição que se impõe como mediador entre o homem e as suas possibilidades estratificadas, que é regido pelos interesses da propriedade privada, encarando as pessoas como meios e por isso as degrada por individualização, seja no plano material, pelas condições de existência ou subsistência, seja no plano imaterial pelas condições de formação.

De fato, precisamos nos emancipar politicamente na direção de seres unificados pelas condições iguais de desenvolvimento humano, o que não significa renunciar a individualidade e nem se circunscrever aos limites dos chamados direitos humanos universais, criados pela sociedade burguesa, como direitos reivindicados ao Estado. Pois, esse modelo está a serviço de uma organização societária e para os membros dessa sociedade, portanto, para os que aceitam sua condição desigual de propriedade material e imaterial, eis aqui, o limite da liberdade ou de emancipação nessa sociedade.

A liberdade equivale, portanto, ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a não prejudicar o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca (Marx, 2010, p. 49).

À face do exposto até o momento, concluímos que liberdade, imposta pela classe burguesa, se refere a liberdade de propriedade privada, o que equivale a liberdade dos professores poderem escolher os cursos de formação continuada na área da Educação Especial. Diz-se liberdade, posto que referende uma escolha. Entretanto, podemos afirmar que há escolha quando só se tem opções determinadas

pelas possibilidades do que se pode pagar para cursar? Da mesma forma, há escolhas quando a PCD só pode estudar em instituições que podem oferecer condições mínimas de acesso e permanência nos seus estudos?

Evidenciamos, portanto, que o homem na sociedade burguesa, como afirmou Marx (2010), não foi libertado do egoísmo do comércio, ele ganhou a liberdade de comerciar. E, nesse aspecto, em nada diferencia a pessoa com ou sem deficiência ou o professor, nesse contexto, em nada os diferencia dos demais trabalhadores. As nossas condições materiais e imateriais existentes só serão possibilitadas quando a nossa necessidade prática for humanizada, na superação dos conflitos entre a existência sensível individual e a existência do gênero humano.

4.4. Contribuições à guisa da formação social do homem

Acreditamos que alguns elementos são fundamentais para a compreensão desse universo da educação especial, no seu viés de atendimento exclusivo ou inclusivo. Balizas teóricas filosóficas, psicológicas e pedagógicas que possibilitam a compreensão do fenômeno e do papel da educação no desenvolvimento do ser humano. Fundamentos que podem munir o professor, ou os demais sujeitos envolvidos nos processos educacionais, de diferentes instâncias da educação formal, com instrumentos passivos de transformação da realidade do aluno, da escola e da comunidade e, que pode ainda contribuir com o desenvolvimento da história.

Os apontamentos descritos a seguir objetivam superar os encaminhamentos teórico metodológicos de cursos de FP na área da educação especial, que separam corpo e mente, anatomizam a pedagogia ao comensurar exaustivamente o tempo de formação na biologia e ou fisionomia do corpo humano e a sua cronologia de desenvolvimento, portanto, na superação de modelos biológicos ingênuos de desenvolvimento humano.

Os estudos dos autores soviéticos revolucionários Vygotsky, Leontiev e Luria (2005; 2014) e Luria & Yodovich (1985), Elkonin (1998) e demais colaboradores, indicam a relação direta entre o ensino e o desenvolvimento do psiquismo humano, assim também considerado como desenvolvimento integral do homem (mente e corpo físico), a partir das relações sociais estabelecidas pelo valor social, atribuído aos sujeitos, no contexto histórico social que estão inseridos.

Nessa direção, o conhecimento, o acesso, a apropriação ou internalização (aprendizagem) da cultura permite, às pessoas, libertarem-se tanto individualmente, no sentido da superação dos limites ora impostos, assim como, o coletivo dos homens o fez, no decurso da sua história, em relação a algumas condições naturais.

O conhecimento científico (como linguagem, palavra, conceito, signo) nesta forma, torna-se ferramenta ou instrumento fundamental de superação, portanto, de desenvolvimento. São instrumentos mediadores psicológico, que permitem o uso consciente e transformador de objetos culturais e de regulação da conduta de modo geral, conhecido pelo desenvolvimento das funções ou processos funcionais superiores. Isso foi possível à humanidade quando dominou seu meio ou a natureza para produzir sua existência, em diferentes níveis de desenvolvimento, assim como o é, em escalas individuais.

O conhecimento só pode ser acumulado porque produzimos signos cada vez mais complexos, por meio do desenvolvimento da linguagem, esse acúmulo produziu um corpo e uma psique inimaginável pelos padrões primitivos do gênero humano, princípio este, pouco destacado nos cursos de formação de professores, na área da educação especial.

O panorama central, apresentado pela pesquisa, sobre a formação dos professores, nos revela estranho se os mesmos podem obter pouco ou nenhum acesso a saberes que orientem para o desenvolvimento da aprendizagem para a PCD.

Compreendemos que o caráter mediador dos signos é modulador da atividade humana e, isso, pode ampliar as possibilidades de entendimento das especificidades dos alunos que o professor trabalha, dos níveis de desenvolvimento conceitual dos alunos, sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, o professor trabalha numa perspectiva prospectiva de desenvolvimento. E, incide, sob a análise dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos do seu local, da sua rede de trabalho, e, não obstante, do conhecimento sobre a realidade objetiva circunscrita do homem, no período histórico que vive. Bases essas fundamentais para maior possibilidade de exercer influência em uma situação ou em uma realidade, ou ainda sobre a realidade geral dos homens.

Segundo Barroco (2007), no estudo sobre os escritos de Vygotski, principalmente, do conjunto dos textos aglutinados sobre os Fundamentos da Defectologia, extraímos as seguintes relações sobre aprendizagem e

desenvolvimento humano, que podem ser relacionados em alguns pontos, os quais reproduzimos e acrescentamos algumas relações denotativas:

a) o homem com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação entre seus pares, e o será mais frutífero, quando entre pares de diferentes graus de apropriação da cultura. Por isso, o ensino é direcionado para responsabilidade do professor, que porta a maior diferença e conhece as diferentes formas de transmissão do conhecimento e, ainda, está disposto à incorporação de novos conhecimentos;

b) o processo de constituição daquilo que é propriamente humano segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoa com ou sem deficiência, o que os diferencia no processo de ensino e de aprendizagem são as vias indiretas ou especiais, para que se apropriem dos conhecimentos impressos para o seu desenvolvimento;

c) as leis do desenvolvimento humano, no plano filogenético, não se reeditam da mesma forma no desenvolvimento ontogenético de pessoas com ou sem deficiência, isso porque, o valor que se apresenta em relação à deficiência se difere em função da organização da produção da vida e da equação para a distribuição do produto social;

d) a qualidade das interações/mediações entre os sujeitos permite, até mesmo a uma criança muito comprometida pela deficiência, apropriar-se daquilo que é humano. Isso precisa ser compreendido como ciência para os profissionais da educação, sobretudo, os professores. Entretanto, para que isso seja efetivado, os profissionais necessitam ter acesso à cultura, em seus níveis mais desenvolvidos;

e) a escola regular e a escola auxiliar devem ser fortes, ter qualidade, superando a ideia de escola fraca para os fracos, pois não é possível desenvolver o pensamento complexo nos sujeitos com base nas atividades pedagógicas simples;

f) o processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas, com ou sem deficiências, e o fará considerando diferenciações nos processos metodológicos, uma vez que existem especificidades entre as diferentes deficiências que precisam ser conhecidas pelos professores, no sentido de instrumentos indiretos para a aprendizagem dos sujeitos;

g) os conhecimentos científicos devem ser os instrumentos para a pessoa com ou sem deficiência apreender o mundo e intervir sobre ele. Essa é condição básica para o desenvolvimento da humanidade. Porém, não há saltos qualitativos no sujeito,

nos diferentes grupos sociais e da humanidade, quando nos limitamos ao conhecimento tácito, cotidiano e pluricultural;

h) o comprometimento físico e/ou intelectual gera alguma forma de compensação, que pode caminhar no sentido de ser positiva ou doentia. No sentido da positividade o sujeito supera obstáculos por incorporação de conhecimentos que o permitem e geram consigo uma força que transcende, não só o limite imposto, o que chamamos de supercompensação. No sentido inverso (o doentio), o sujeito incorpora o defeito e o valor social e os obstáculos culturais a ele atribuído e, com estes justifica sua inércia, nesse caso, a tendência é a perda acelerada, em diferentes aspectos, das habilidades propriamente humanas, por isso a associação entre a inatividade e à histeria;

i) a deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se a sociedade o reconhecer como defeito, isso expressa o que se entende como defeito primário e secundário. Ou seja, trata-se do conjunto de valores que as habilidades ou inabilidades desse sujeito representam, na forma de organização e na fórmula da distribuição dos produtos do trabalho humano, em determinadas sociedades;

j) a educação social é que pode levar as pessoas, com ou sem deficiência, ao pleno desenvolvimento das habilidades e faculdades humanas, à formação do homem cultural comprometido com o coletivo. Porém, na sociedade capitalista a formação da personalidade é marcada pelo desenvolvimento alienado e unidirecional, por isso, a necessidade, em última instância, de superação dessa forma de organização societária;

k) a alienação não é vencida somente com a ciência, apesar de ser ela fundamental. A formação do homem será, nesse sentido cada vez mais vivífica, quanto mais aliada a formação política do coletivo do homem;

l) a questão fundamental impressa pela luta dos trabalhadores é uma menor distância entre o nível de desenvolvimento do gênero humano e do homem particular. Nesse sentido, não é reconhecida, naturalizada ou valorizada as diferenças, pois, o guia social-educacional prima pela superação da organização social que produz diferenças.

Para que os autores soviéticos, e seus colaboradores atuais, mencionados nesta pesquisa, chegassem a tais constatações foi necessário analisar a realidade circunscrita. Para tanto, os mesmos ancoraram seus estudos filosóficos em Marx e

Engels (2002), pois, estavam projetando uma forma de conceber o desenvolvimento humano numa perspectiva societária que superasse o capitalismo. Justamente, por vivenciarem reflexos da barbárie humana e constatarem que a forma de organização da produção da vida, nesse modelo de produção e distribuição dos bens culturais tem dois caminhos: ou é superado e socializa as condições de desenvolvimento coletivamente ou caminha no sentido de extinção dos recursos necessários para manutenção da humanidade neste planeta, assim como, poderá fazer em outros lugares que colonizar.

Nesse sentido, as condições de libertação real do homem são concebidas como, não obstante à independência ilusória (metafísica), em relação às leis da natureza, mas, no conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada nesse conhecimento, de fazê-los atuar com fins determinados na relação entre apropriação e objetivação.

Tais autores argumentam que o desenvolvimento humano vivido historicamente reflete sobre os indivíduos que, desde tenra infância é um processo complexo e dialético, caracterizado por: periodicidade guiada pela atividade principal (de trabalho humano); pela irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções; pela metamorfose ou transformação qualitativa de esquemas fisiológicos e psicológicos; pela inter-relação de fatores externos e internos e pelos processos adaptativos dos seres humanos em diferentes período históricos. Tais elementos perpassam a necessidade de superar e vencer os obstáculos, advindos de necessidades materiais de existência, o que é chamado pelos autores soviéticos como a relação entre o defeito e a compensação, eis alguns princípios gerais do desenvolvimento humano.

Em relação às questões ou fatores externos ou sociais, consideramos que o *locus* da cultura é expresso e é mediado nos tempos atuais também pela escolarização formal. E, por isso, apresentamos as políticas voltadas à educação formal para PCD, em diferentes orbes dos sistemas de ensino, junto à formação de professores, no sentido da sua fundamental expressão de conhecimento, possibilidades e de responsabilidades.

Os princípios descritos nesse trabalho apontam para o inegociável no trabalho da formação de professores, que atuam em sistemas comprometidos com a educação qualitativa do filho do trabalhador. Destacamos, pois, a apropriação irrestrita do conhecimento científico, portanto, da história dos seus objetos de estudo, do

desenvolvimento filosófico e sociológico do professor. É, apropriado desses elementos, que o professor pode interferir de forma prospectiva com o público excluído a ele confiado, posto que este é o público, que pode, no seu conjunto e de forma estratégica, realizar transformações nessa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término da pesquisa não aponta para o fim da história, como anuncia Saviani: é um ponto de chegada e um ponto de partida.

A educação formal é “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana e promotora do homem, tanto do educando como do educador” (DUARTE E SAVIANI, 2010, p. 423). Ou seja, o homem se humaniza no processo de apropriação da cultura e nas relações que estabelece entre si e com a matéria.

Nesse sentido, destacamos a atenção sobre as formas de abordagem da educação formal, seus objetivos explícitos ou implícitos nas políticas públicas, a referência que se atem aos clássicos, enquanto substância representativa, do grau mais desenvolvido pela cultura. Da mesma forma, elevamos a necessidade de apropriação de ferramentas conceituais que nos permitam diferenciar as concepções pedagógicas em curso, os projetos sociais e a clareza no direcionamento da educação formal para as diferentes frações ou diferentes grupos da classe trabalhadora.

Destarte, é isso que evidenciamos como fundamental para a formação da consciência filosófica do professor, como conhecedor da história da humanidade, como elo de formação qualitativa do homem, de desenvolvimento humano. Como apontam Duarte e Saviani (2010) “o conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo. Assim, podemos concluir que a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador” (DUARTE e SAVIANI, 2010, p. 423).

Entretanto, Duarte e Saviani (2010) chamam a atenção para que esta filosofia e esta história não estejam descolados dos dados empíricos da realidade, como propõe a metafísica e suas representações ideológicas, seja na academia como em outras atividades da vida laboral e cotidiana dos homens. Por isso, o papel central e dialógico da historiografia, ou seja, tomando como âncora, a história como método de análise dos fenômenos sociais e não somente como conteúdo em si, na descrição dos fatos sociais.

Dessa forma, Saviani (2013) apresenta o exercício da filosofia a partir dos problemas reais, elevados ao nível de análise.

Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre normalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência (SAVIANI, 2013c, p. 12).

Nesse sentido, construímos as perguntas da pesquisa, anunciadas na introdução deste trabalho e desenvolvemos a coleta e apresentação desta pesquisa, num caminho dialógico entre os capítulos, ressaltando pontos específicos em cada um.

No capítulo I destacamos o caminho percorrido pela pesquisa, considerando todas as contradições encontradas e seu seio, desde o tema, a problemática, os limites e as possibilidades dos métodos de desenvolvimento e dos seus resultados, ao mesmo passo, discutimos os principais conceitos veiculados ao tema da pesquisa que, por sua vez, revelam a eminência de continuidade de exploração sobre a historiografia da formação de professores, na área da Educação Especial.

Desse capítulo extraímos o destaque sobre as possibilidades de apropriação do saber, por parte da classe trabalhadora, das possibilidades de uso dos instrumentos do Estado, para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No capítulo II aportamos o levantamento bibliográfico científico e a análise de fontes documentais, que constituíram o recuo histórico da formação de professores do Brasil, Estado do Paraná, na região Oeste do Paraná e, em Toledo. Ou seja, cruzamos informações e conhecimentos sobre o conjunto de saberes já desenvolvido, em relação a temática da pesquisa, que delinearam as principais opções em relação ao campo do conhecimento.

Este estudo nos permitiu visualizar a necessidade de exploração sobre a realidade, como possibilidade de instrumentalização, rumo a ações cada vez mais conscientes e estratégicas, para o que se acredita ser possível desenvolver, socialmente e individualmente, no campo educacional escolar.

Em se tratando os resultados, em relação a FP na área da educação especial, verificamos o nicho expressivo de exploração do mercado em Toledo-PR, que se alinham a tendências de diferentes orbes do sistema nacional. Nesse sentido,

elevamos a ação do CME, FME e da Secretaria Municipal da Educação de Toledo quando, em conjunto, de porte dos resultados da pesquisa, realizaram a ação documentada de solicitação do curso, junto à Unioeste, campus de Cascavel-PR. E, por meio desse destaque, reafirmamos a necessidade de pressionar, com o mesmo e ampliado *modus operandi*, a promoção de oferta de cursos de formação inicial e continuada em educação especial, nas instituições públicas de ensino superior, alocadas em Toledo e na região.

Outras alternativas que destacamos, como meios para a oferta, por parte do ensino superior público, seria a parceria destas com o poder público municipal, realizando alianças também com a esfera estadual e nacional para oferta de cursos específicos. Tais cursos poderiam ser, de início, como segunda licenciatura em EE, alinhando-se a programas de formação de professores em âmbito nacional. E, poderiam, no seu decurso, ofertar cursos até em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Porém, se, no conjunto das primeiras discussões, constatarem impeditivos de estrutura para ambos poderes públicos, no sentido da própria escassez de professores nas universidades, essas instituições poderiam iniciar o processo de constituição de um corpo docente, por meio da proposição de cursos de formação continuada (projetos de extensão e de grupos de pesquisa) para professores, de carga horária ampliada e, ainda, de formato contínuo. Essas experiências podem formar parceiros entre o corpo docente universitário e da Educação Básica, elemento construtivo, que somaria a outros, para viabilizar cursos cada vez mais estruturados para os professores que atendem os alunos com deficiência no município.

Somos sabedores que o poder do Estado, para região, das suas diferentes instâncias tem alegado, sistematicamente, poucas possibilidades de investimento para a formação e valorização do magistério, ao mesmo passo, tem oferecido incentivos e condições legais para a exploração do mercado na área da educação.

Alocamos essa temática, principalmente, no que se refere à criação de leis que permitem a habilitação de entidades sem fins lucrativos, tais como fundações, para a realização de ações de interesse público, qualificando-as como organizações sociais, no caso, na área de serviços educacionais. Sabemos que tais entidades são mantenedoras de instituições de direito privado que ofertam ensino superior na região. E, no caso de Toledo, há exclusividade na oferta de determinados cursos de graduação, no caso de pedagogia, por exemplo.

Algumas instituições de Toledo, classificadas como de direito privado, têm recebido fomento ampliado do Estado, por meio de bolsas de estudo, como do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O mesmo tem ocorrido com o Programa de Residência Pedagógica. Tais programas são desenvolvidos em regime de colaboração⁶⁵ do governo federal com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e direcionam-se aos cursos de licenciaturas das IES. Ora, se é possível a liberação ampliada de verbas para a iniciativa privada de ensino, possivelmente, o Estado tenha recursos públicos para o incentivo e a criação de cursos, programas e projetos, na área da formação de professores, em instituições públicas de ensino, que aliás, são de sua competência.

Ademais, os programas do RENAFOR/SECADI, segundo informações colhidas no site do FNDE⁶⁶, ainda financiam cursos de FP (cursos de curto e médio prazo e a nível de pós-graduação *lato sensu*), por meio da concessão de bolsas, objetivando o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, que valorizem a diversidade humana, dentre outras, em relação a aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e linguísticos. Tais cursos podem ser pleiteados pelas unidades públicas, instaladas no município de Toledo. No caso, da parceria entre os poderes públicos, o *site* informa a seguinte operacionalização: as instituições públicas de educação superior (IPES), as escolas de aplicação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são responsáveis por ministrar os cursos de formação, selecionar e cadastrar os bolsistas, bem como, por encaminhar mensalmente ao gestor nacional o lote de bolsistas a serem pagos; as secretarias de Educação dos estados e do DF são responsáveis por coordenar as atividades no seu âmbito de atuação e por oferecer espaço físico e infraestrutura para a realização da formação (FNDE/RENAFOR, 2018, s/p).

Listamos as possibilidades acima, porque concordamos com Lombardi (2010), que a perspectiva marxista não pode ater-se a indicativos de organização da classe trabalhadora de forma ingênua, pois, parte do princípio que a educação (o ensino) é

⁶⁵ Segundo nota de apresentação dos programas, disponíveis no site da CAPES, o regime de colaboração é efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetiva por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

⁶⁶<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6430-renafor-rede-nacional-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o>.

determinada pela materialidade e não abstratamente, ou seja, “pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como, as relações aí implicadas - quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas” (LOMBARDI, 2010, p. 20). Assim, as alternativas apresentadas visam articular possibilidades de ações exíguas, porém, viáveis para esse momento histórico, nesse espaço geográfico.

Portanto, o fenômeno social precisa ser analisado pelo reconhecimento das relações materiais, onde os sujeitos estão envolvidos, em determinado momento histórico. Na mesma direção pontua Emer (1991) ao apresentar que

O primeiro determinante do processo histórico é a forma de produção material que, por sua vez, determina a organização da sociedade civil, as leis e o Estado. As leis representam idéias e interesses de segmentos sociais que se tornaram hegemônicos dentro do Estado em determinados momentos históricos, revelam seus pressupostos e concepções de sociedade. As leis revelam a própria dinâmica social e sua relação com o Estado, a luta pelo poder político, os consensos estabelecidos pela classe dominante e os limites de tolerância da classe dominada ou de segmentos de classe pela disputa de poder (EMER, 1991, p. 196).

Com base nas investigações realizadas, apresentamos o contexto determinado e determinante de valor social atual da PCD, antes e depois da política de educação inclusiva, sobremaneira, destacamos as reformas a partir da década de 1990 e as perspectivas atuais, na confiança de que os dados apresentados poderão conduzir os leitores e/ou pesquisadores a reflexões sobre os projetos de formação em curso.

Também pontuamos a proposição de ações educacionais, na direção da promoção instrumentalizadora para a especificidade da escolarização para a PCD, assim como, podem ser promotoras de desenvolvimento individual e coletivo, dos alunos pertencentes a classe trabalhadora.

Nosso ponto de partida foi a educação, como dimensão da vida social, que assume movimentos contraditórios, quando alocadas nos processos de luta de classes, assim, em cada momento histórico o direcionamento educacional representa características e particularidades próprias de determinadas sínteses de lutas (LOMBARDI, 2010). Há, portanto, projetos sociais e educacionais antagônicos em curso, a servir para determinadas classes sociais, o que nos exige conhecimentos, exposições das problemáticas, posicionamentos e proposições resolutivas.

No capítulo III sintetizamos o produto dos dados coletados, em parceria com o CME/Toledo-PR, a respeito da formação dos professores que atendem a PCD no

município. A análise destes dados, na sua articulação com os resultados apresentados pela pesquisa de Harlos (2015), podem contribuir para apresentarmos o panorama atual sobre as instituições que estão formando os professores na área da educação especial, que entrincheira a classe trabalhadora. Na mesma direção, apresentamos os limites das diferentes configurações empreendidas pelas instituições que atenderam historicamente a PCD.

Outrossim, a pesquisa apontou para algumas possibilidades propositivas de ações pedagógicas a partir da formação do professor, na perspectiva histórico-crítica, ou histórico-ontológica (SAVIANI E DUARTE, 2010).

Precisamos empreender uma política pública educacional para a PCD, assim como, para todos os trabalhadores envolvidos no processo educativo formal. Trata-se de uma educação contributiva, na direção da formação humana, que produza uma forma de organização da produção da vida, que não galgue posses e uma cultura elevada para poucos, sob julgo, da pobreza material e imaterial extrema da maioria, que não produza desigualdade ou marginalidade extrema, como vivenciamos.

Nossa pesquisa responde a algumas questões anunciadas na introdução. Porém, evidencia muitas lacunas de saberes sobre as instituições formadoras dos professores, das suas propostas curriculares, dos cursos oferecidos, na área de Educação Especial. Nesse sentido, reconhecemos inúmeras possibilidades de exploração do material coletado.

A historiografia sobre a educação especial, principalmente, sobre as relações imbricadas nos sujeitos envolvidos nos processos educacionais da PCD, carecem de investimentos teóricos, para justamente, destacar as manifestações como produtos sociais. Reconhecemos, também a necessidade de proposições na direção da educação social. Afinal, como anuncia Marx (1999), não nos é suficiente interpretar o mundo de uma forma diferente, precisamos modificá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ALMEIDA, C. D.; SÁ-SILVA, J. R.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I – Número I - julho de 2009. ISSN:2175-3423. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com>>. Acesso em: 29 maio, 2016.

ALMEIDA, L. F. G. de. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ALMEIDA, M. A. A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: ALMEIDA, M. A. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. pp.11-14.

_____. **Formação do professor para a educação especial**: história, legislação e competência. Revista Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, RS. n. 24, p. 23-32, 2004.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Análise do projeto de lei nº 7200/2006: A Educação Superior em perigo!** ANDES, 2006. Disponível em: <http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/analise_PL7200_06.pdf>. Acesso em 4 fev. 2018.

ANJOS, H. P. dos. **O Espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, BA, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11041>>. Acesso em 20 dez. 2017.

ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho**: Escrito de Marx e Engels. Vol. I, 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo. Cortez/Unicamp, 1995.

APADA. Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos. Escola de Educação Especial Mundo da Fala. Ensino Fundamental. **Projeto Pedagógico**. Toledo-PR, 1999.

APAE-TOLEDO-PR. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Toledo-PR. Escola de Educação Especial Bem me Quer. Ensino Fundamental. **Projeto Pedagógico**. Toledo-PR, s.d.

ARAÚJO, D.A. de C.; BEZERRA, G.F. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 56 jan-mar. 2014. p. 101-122.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky**: implicações e contribuições para a psicologia e para a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101588>>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com deficiência**. In.: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I; FREIRE, I.M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Aspectos históricos da educação especial**. São Paulo: ABPEE/UNIMEP, 1996.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. (Tradução: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1992.

_____. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1994.

BOLLMANN, M. G. N. **Políticas para Educação Superior no Brasil**: O dilema da universidade e sua rendição ao mercado. Cadernos Anpae, nº4, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/281.pdf>. Acesso em 11 de mar. 2018.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Dutra, W. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17/2001, de 03 de setembro de 2001**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: BRASIL/CNE/CEB, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 22 jan. 2017.

_____. _____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: BRASIL/CNE/CEB, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf> Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: BRASIL/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, Brasília, DF:

BRASIL/CNE/CES, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em 8 jan. 2018.

_____. _____. _____. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: BRASIL/CNE/CES, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 22 ago. 2017.

_____. _____. _____. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12. Brasília, DF. BRASIL/CNE/CES, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. _____. _____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de outubro de 2009. Brasília, DF. BRASIL/CNE/CES, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. _____. _____. **Resolução nº 24, de 18 de dezembro de 2002.** Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 49. Brasília, DF: BRASIL/CNE/CES, 2002. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Resolucao-cne-24-2002.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas; BRASIL, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 4 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: BRASIL, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF: BRASIL, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view>. Acesso em: 06 maio. 2017.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: BRASIL, 1973. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.** Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: BRASIL, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99678.htm>. Acesso em 22 ago. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942.** Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Brasília, DF: BRASIL, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm>. Acesso em 01 set. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: BRASIL, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01 set. 2017.

_____. **Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: BRASIL, 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: BRASIL, 2011.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: BRASIL, 2013.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: BRASIL, 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: BRASIL, 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: BRASIL, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. **Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015.** Altera a redação do § 1o do art. 47 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Ensino Superior. Brasília, DF: BRASIL, 2015b.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF: BRASIL, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 01 set. 2017.

_____. **Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976.** Dispõe sobre as Sociedades por Ações. BRASIL, 1976. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L6404consol.htm>. Acesso em 12 fev. 2018.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: BRASIL, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em 05 set/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dez de 1996.** Brasília, DF: BRASIL/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 09 de mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2001.** O Instituto Brasília, DF: BRASIL/MEC/INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487773>. Acesso em 20 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **RESUMO TÉCNICO – CENSO ESCOLAR 2010, de 20 de dezembro de 2010.** – Brasília, DF: BRASIL/MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 7 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 45, de 29 de agosto de 2011.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/ MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). Brasília, DF: BRASIL/MEC/FNDE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** – INEP. Brasília, DF: BRASIL/MEC/INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 30 de jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 01, de 12 de janeiro de 2009.** Esclarecimentos sobre a distribuição do recurso do FUNDEB dos alunos especiais incluídos na rede regular de ensino das escolas públicas e que recebam atendimento educacional especializado. Brasília, DF: BRASIL/MEC, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/nota_tecnica_metodologia_de_filtragem_2009.pdf>. Acesso em 04 de mar. 2018.

_____. **Nota Técnica nº 13, de 22 de dezembro de 2008.** A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Brasília, DF: BRASIL/MEC, 2008. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/a-educacao-especial-e-sua>>

operacionalizacao-pelos-sistemas-de-ensino-nota-tecnica-132008-mecseespdpee/>. Acesso em 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: BRASIL/MEC, 1994.

_____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: BRASIL/MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 3 mar. 2016.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial". Brasília, DF: BRASIL/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde_especial.pdf>. Acesso em 11 nov. 2017.

_____. _____. **Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília: DF: BRASIL/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em 4 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de gestão da SECADI - 2004**. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SECADI, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 1 nov. 2017.

_____. _____. _____. Documento orientador da implementação das salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SECADI, 2012.

_____. _____. _____. **Edital nº 1, de 2 de março de 2009**. Cadastramento e seleção de cursos de Instituições Públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=662-res-tab-seesp-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 mar. 2017.

_____. _____. _____. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2010a.

_____. _____. _____. **Nota Técnica Nº 03, de 28 de fevereiro de 2011**. Atendimento de estudantes público-alvo da educação especial com 18 anos ou mais. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SECADI, 2011a.

_____. _____. _____. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294>

-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 de maio 2017.

_____. _____. _____. **Nota Técnica Nº 15, de 02 de julho de 2010.** Orientações sobre atendimento educacional especializado na rede privada. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2010d. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/orientacoes-sobre-atendimento-educacional-especializado-na-rede-privada-nota-tecnica-152010-mec-cgpeegab/>>. Acesso em 25 de mar. 2017.

_____. _____. _____. **Nota Técnica Nº 19, de 08 de setembro de 2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em 06 de mar. 2017.

_____. _____. _____. **Nota Técnica nº 62, de 08 de dezembro de 2011.** Apresenta orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611 de 2011. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SECADI, 2011b.

_____. _____. _____. **Nota Técnica Nº 9, de 9 de abril de 2010.** Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2010b.

_____. _____. _____. **Nota Técnica nº24, de 21 de março de 2013.** Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764-2012. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inconversa.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017.

_____. _____. _____. **Educação Especial no Brasil: Série Inst. v.2:** Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania Departamento de Operação Coordenação-Geral de Apoio à Gestão Descentralizada. **CADERNO DO IGD-M: Manual do Índice de Gestão Descentralizada Municipal do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único.** Brasília, DF: BRASIL/MDSA, 2016.

BUENO, J.G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da Comunicação**, v.24, n.3, p. 285-297, 2012.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M. **Trajetórias escolares de alunos com Deficiência.** São Carlos SP, UFSCAR, 2013.

CAIADO, K. R. M.; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. v. 2. p. 159-171.

CAIADO, K. R. M.; JANUZZI, G. de M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CANZIANI, M. L. B. **Educação Especial: visão de um processo dinâmico e integrado.** Curitiba: UCP, 1985.

CARVALHO, A. R. de. **A Educação das Pessoas com Deficiência no Capitalismo: A Segregação dos Elementos Perturbadores da Ordem Burguesa.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art1_12.htm>. Acesso em 09 de mai. 2017.

_____. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Cascavel, PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

CASTANHA, A. P. **O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abr/2011.

CHAUI, M. **A universidade em ruínas.** In: TRINDADE, H.(Org.) Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COUTINHO, M. M. M. **História e função do Núcleo Regional de Educação de Cascavel.** Monografia (especialização em História da Educação); Unioeste. Cascavel, PR, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. In PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar e ALMEIDA, M. de L. P. de. **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N; SAVIANI, D. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

EMER, I. O. **Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola**. RJ. Fundação Getúlio Vargas, (Dissertação de Mestrado). UNIOESTE, Cascavel, PR, 1991.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leonardo Konder. 16 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Org). **A exclusão dos “incluídos”**: Uma crítica a psicologia da educação à patologização dos processos educativos. 2ªed. Maringá (PR), Eduem, 2012.

FALEIROS, V. P. Capítulo 3: Ideologia Liberal e Políticas Sociais no Capitalismo Avançado. In. **A política social do estado capitalista**: as Funções da previdência e assistência sociais. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O que é Política Social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FATTORELLI, Maria Lucia. Capítulo I: financeirização mundial, crises e endividamento público. In.: **Auditoria Cidadã da Dívida**. **Auditoria Cidadã da Dívida**: experiências e métodos. Brasília: Inove Editora, 2013, p. 11-40.

FÁVERO, E. A. G. O direito a uma educação inclusiva. In: GUGEL, Maria Aparecida Gugel; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.p. 89-10.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade** – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, C. M. B; MOROSINI, M. C. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FIGUEIREDO, I. M. Z. As Estratégias de Descentralização na Área da Educação: a municipalização, as parcerias e a privatização. In.: **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Organização de Ireni Marilene Zago Figueiredo, Isaura Monica Souza Zanardini, Roberto Antonio Deitos. - Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

FREITAS, S. N. Formação de Professores: Interfaces entre educação e a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e WILIAMS, L. C. A (Orgs). **Temas em Educação Especial: Tendências Atuais**. São Carlos: Edufscar, No prelo, 2004.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.18, n.52, p.101-119, 2013.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**/ Michael AW. Apple... [et al]; Pablo Gentili (org.), 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **A formação de professores para a Educação Inclusiva**. Revista Comunicações. Piracicaba: UNIMEP, p. 134-141, 2003.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. I). Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

_____. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. In: **Revista Temas em Psicologia**, nº 2, p. 88-94, 1995.

GOMES, A. L. [et al.]. **Deficiência mental. Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, A. L. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - volume 2 - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Coleção Perspectivas do Homem. Volume 48; Série Filosofia. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Democracia Operária**. Coimbra: Centelha, 1976.

GRONDIN, M. **O alvorecer de Toledo**: na colonização do Oeste do Paraná. Organização de Moema Viezzer. – Marechal Cândido Rondon – PR, Editora Germânica, 2007.

HARLOS, F. E. (et. al). **Análise da Estrutura Organizacional e Conceitual da Educação Especial Brasileira (2008-2013)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Out.-Dez., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003>.

HARLOS, F. E. Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas. - São Carlos: UFSCar, 2015.

IACONO, J. P. A premência da formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL**. Cascavel, PR. Anais do evento: UNIOESTE, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>>. Acesso em 15 jan. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. INEP, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Bra>

sil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3. Acesso em: 20 de ago. 2017.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

JOHAN, J. **Programas de Educação Profissional na APAE de Toledo - Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

KASSAR, M. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.16-28. ISSN 0101- 3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 09 de mar. 2017.

KLEIN, L. R; SILVA, G.L.R. da. Quando o Discurso da Diferença Desenha a Desigualdade: As armadilhas da Inclusão. In. BARROCO, S. M. S. [et al] (Org). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem/** Sonia Maria Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonarso, Tânia dos Santos Alvarez da Silva (organizadoras); prefácio Demerval Saviani. - Maringá, PR: Eduem, 2012.

KOSICK, K. **A Dialética do Concreto**. São Paulo, Paz e Terra, 7ª Ed. 2002.

KUIAVA, J. **Transformações possíveis: espaços e ações da educação**. 1ªed. Curitiba, PR: Appris, 2016.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2013.

LEHER, R. **Para silenciar os campi**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LENIN. V. I. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo: Global, 1989.

LEONTIEV, A. N. [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, (s.d.).

LIMA, A. B. de. Democracia ou democracias? In.: **Políticas Educacionais do estado do Paraná: qual democracia?** Ana Paula Santi et al.; organização de Antonio Bosco de Lima. – Cascavel: Edunioeste, 2006.

LIMA, A. B. de; SANTI, A.P. Políticas Curriculares no Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90. In.: **Anais do XXI Encontro Paranaense dos Estudantes de Pedagogia:** políticas educacionais e novas diretrizes curriculares para a formação do pedagogo. Foz do Iguaçu: Gráfica Nadai, 2004.

LOMBARDI, J.C. **Educação e ensino em Marx e Engels.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

LUKÁCS. G. “Sobre a questão do parlamentarismo”. In.: Vários. **Os comunistas dos Conselhos e a Ilha.** Internacional. Lisboa: Assírio e Alvim, 1976.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Por A. Luria e F. I. Yadovich. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Tradução de Diana Myram Linchtenstein e Mario Corso, 1986.

LUXEMBUGO, R. **A questão Nacional e a autonomia.** Belo Horizonte, MG: Oficina de livros, 1988.

MACHADO, E.M; VERNICK, M.G.L.P. **Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná.** Periódico Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2479-7245-2-PB.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2016.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Edições científicas, 1997.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo, SP: Memnon, 2002.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar, eis a questão.** Compreendendo o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997b.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. In.: DUARTE, N.; MARTINS, L.M; (Org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em 09 de mar. 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTORANO, L. C. **Conselhos e democracia: em busca da socialização e da participação**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. A MERCADORIA: Os dois fatores da mercadoria: Valor de uso e valor (substância do valor, grandeza do valor). In.: **O Capital**. Crítica da Economia Política. Vol. I. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo - SP, 1996.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Teses sobre Feuerbac**. Edição de Ridendo Castigat Mores. Versão para e Book, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>>. Acesso em 15 de jul. 2018.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**; Prólogo de José Paulo Neto. SP: Cortez, 1998.

_____. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, N. da S. D. de. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa - Educação inclusiva: direito à diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Cascavel (PR): UNIOESTE, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial: significação dos termos. In Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: SEESP, 1997.

_____. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MELO, D. C. F. de; SILVA, J. H. da. **As políticas públicas da educação especial e a Fenapaes sob a perspectiva gramsciana**. Revista Ibero-americana de estudos em educação. Unesp. Vol. 11, nº1 jan/mar. p. 151-164. - Aracaquara, 2016.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

_____. **Breve histórico da Educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E.G.; CIA, F; D’AFFONSECA, S. M (org). **Inclusão Escolar e Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos - SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENEZES, E. T. de. **INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)**. Portal Educabrazil. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/inep-instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais/>>. Acesso em 30 de jan. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares - 2ª ed. - SP: Boitempo, 2008.

MINAYUO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 8ªed. - São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1983.

MORDINI, V.E.D.; DOMINGUES, M. J.C. de S. **Entendendo a Classificação das IES no Brasil**. V Colóquio Internacional sobre *Gestión Universitaria en America del Sur*, Mar del Plata; 8, 9 y 10 de diciembre de 2005.

NARDINI, M; ONGARO, J. **Deficientes vivem a face mais cruel do desemprego**. TRIBUNA DO PARANÁ. Revista online, 2004. Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/deficientes-vivem-a-face-mais-cruel-do-desemprego/>. Acesso em 05 de set/2017.

NOFKE, A. P. **Antecedentes históricos do currículo da AMOP**. Dissertação (Mestrado em Educação): Unioeste - Cascavel, PR, 2017.

NOGUEIRA, F M. G. (Org.) et al. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

NOGUEIRA, F M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, S. C. B. de. **A Formação dos Professores em Guaraniaçu: A Capacitação em Serviço, O Logos I, Logos II e HAPRONT**. Monografia, Unioeste, Cascavel, 2010. Disponível em: http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/monografia_Sara.pdf. Acesso em: 8 Mar/2017.

OLIVEIRA, V. H. **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia**. Dissertação (Mestrado em Educação). UEL. Londrina, PR, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **O ensino superior para o século XXI**. Brasília, DF: UNESCO, 1999.

_____. **A universidade na encruzilhada: por que e como reformar?** Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. - Brasília : UNESCO Brasil, SESU, 2003.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank**; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012.

ORSO, J. P. **A classe trabalhadora, o surgimento da consciência de classe e a educação**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 26-35, dez. 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003, de 2 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, PR: PARANÁ/CEE, 2003.

_____. **Deliberação nº 020/1986, de 21 de novembro de 1986**. Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR: PARANÁ/CEE, 1986.

_____. **Deliberação nº 02/2016, de 15 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR: PARANÁ/CEE, 2016.

_____. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14**. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental - Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos - Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. PARANÁ/CEE, 2010. Disponível em: file:///D:/DOCUMENTOS/Downloads/85337-parecer_07_14.pdf. Acesso em: 0 set. 2015.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, PR: PARANÁ, 1992.

PAULO NETTO, J. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais**. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.) et al. **Estado e Políticas Sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel-PR: Edunioeste, 2003, (p.11-28).

PEREIRA, A. M. **A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada**. Dissertação (Mestrado em Educação). UEM - Maringá, 2015.

PERTILE, E. B. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado, Cascavel-PR: UNIOESTE, 2013.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição a ciência**. São Paulo: EDUSP/Queiroz, 1984.

PIAIA, T. M. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado, Cascavel-PR, 2016.

PINESSO, M.R.F.; MORI, N.N.R. **O Ciclo Básico no Estado do Paraná: a organização do tempo no processo de alfabetização**. 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana Pedagógica. Anais Unioeste. Cascavel – PR, 2008.

PRIETO, R. G. (coord.). **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambú, MG, set., 2004.

PROJETO ESPECIAL MULTINACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASIL – PARAGUAI – URUGUAI – MEC/OEA. **Relatório Final**. Ministério da Educação e Cultura/Organização dos Estados Americanos. Brasília, DF: 1983.

ROCHA, M.L. da; SOUZA, M.P.R. de. **Políticas educacionais, formação profissional e participação democrática**. In. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M.

ROSA, E. R. da. **O trabalho das pessoas com deficiência e as relações sociais de produção capitalista: uma análise crítica da política de cotas no Brasil** / Enio Rodrigues da Rosa. - Cascavel, PR : [s. n.], 2009.

SALLES, L. E. S. **As políticas de Educação no Paraná e a escola de educação básica na modalidade de Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SAMPAIO JR., P. S. de A. **Entre a nação e a barbárie: uma leitura das contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado à crítica do capitalismo dependente**. Tese de doutorado: Unicamp - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

SANTI, A. P (et. Al.). **Educação Inclusiva e o Leito De Procusto: o desafio do século XXI**. Revista Educação Educare. Et Educare. Vol. 1. Jan/jun. 2006. P. 93-98. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/1011/863>>. Acesso em jan. 2017.

SANTOS, R. A. dos. **Narrativas urbanas: cidade fotografia e memória, Toledo-PR (1950-1980)**. Dissertação (Mestrado em História). Unioeste; Marechal Cândido Rondon, PR, 2010.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013a. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085> > Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In.: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 19ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013d.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política**. Revista *Perspectiva*, v.23, n.2, p.427-446, Florianópolis, SC, 2005.

SIEBIGER, R.H. **O processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de Educação Superior: A Universidade brasileira em movimento**. Revista da Faculdade de Educação. Ano IX, nº15 (Jan./Jun), 2011.

SIEMS, M.E. **Educação Especial em Roraima 1970-2001: a proposta do regime militar e seus efeitos**. São Carlos, SP. Pedro & João Editores, 2016.

SILVA, V. L. R. R. **Educação da pessoa com deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SILVA, V. L. R. R; ORSO, P. J. **Contribuições de Pesquisa referente à Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. Jornada Histedbr 2011. Revista Hisedbr, Campinas - SP, 2011.

SILVA, A. de. [et. al]. **Deficiência auditiva**. - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, J. de F. M. **A contestação e a resistência da criança do Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade (Curitiba, 1947-1953)**. Revista *Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 61 - 75

SILVA, J. de F. M. da. **Abrigar o corpo, cuidar do espírito e educar para o trabalho: ações do estado do Paraná à infância do "Abrigo Provisório Para Menores Abandonados" ao "Educandário Santa Felicidade**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2009a.

SILVA, L. S. **Mulheres em Cena: As novas roupagens do primeiro damismo na Assistência Social. Introdução**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, Rio de Janeiro, 2009b. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15501@1> Acesso em 25 mar. 2017.

SILVA, O. M. **A Epopeia ignorada: a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

SILVA, O; BRAGAGNOLLO, O; MACIEL, C.F. **Toledo e sua História**. Toledo, PR, 1988.

SILVEIRA, B. N. **A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais**. - Cascavel, 2015.

SIMILI, I. G. **Educação e produção de moda na Segunda Guerra Mundial: as voluntárias da Legião Brasileira de Assistência.** Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 31, p. 439-469, abr. 2016. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/864488>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SKRTIC, T. M. **La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva.** In: Franklin, Barry M. (Compilador). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 35-72.

TOLEDO-PR. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 01/2014.** Normas complementares e parâmetros municipais para o serviço de psicopedagogia, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Toledo, com vigência a partir de 2015. TOLEDO/CME, 2014a.

_____. _____. **Deliberação nº 02/2007.** Normas municipais para implantação e implementação dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de duração. TOLEDO/CME, 2007.

_____. _____. **Deliberação nº 02/2014.** Normas complementares e parâmetros municipais para a Educação Especial, na perspectiva, para Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Toledo, com vigência a partir de 2015. TOLEDO/CME, 2014b.

_____. _____. **Deliberação nº 04/2005.** Normas para organização da Educação Especial, da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase I, para crianças e educandos com necessidades educacionais especiais, do Sistema Municipal de Ensino de Toledo. TOLEDO/CME, 2005.

TOLEDO-PR. Fundação Educacional de Toledo. **Relatório das atividades de 1979.** Museu Willy Barth. TOLEDO/FUNET, 1979.

TOLEDO-PR. **Lei nº 1.822, de 5 de maio de 1999.** Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Toledo. TOLEDO, 1999.

_____. **Lei nº 2.074, de 14 de outubro de 2011.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração para os profissionais do quadro do magistério público municipal de Toledo. TOLEDO, 2011.

_____. **Plano diretor participativo Toledo 2050.** Lei Complementar nº 20, de 16 de setembro de 2016. Dispõe sobre a revisão e a reformulação do Plano Diretor Municipal – TOLEDO 2050, estabelece diretrizes e proposições para o planejamento, desenvolvimento e gestão do território do Município. TOLEDO/CME, 2016.

_____. Secretaria de Assistência Social e Proteção à Família. **Diagnóstico socioterritorial da política de assistência social do município de Toledo.** TOLEDO/SASPF, 2015.

TULESKI, S. C. (Org). **A exclusão dos “incluídos” - uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

TUREK, L. T. Z. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2003.

UNESCO. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 13 set. 2016.

_____. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências da Educação Superior para o século XXI**. UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB): tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; Ilustração de Edson Fogaça – Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VERGUTZ, P. R. **Um pouco da história da Assoeste**. Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em História da Educação Brasileira, do Centro de Educação Comunicação e Artes, da Unioeste. Unioeste. Cascavel, PR, 2006.

VIDAL, Maria Helena Candelori. **O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à educação inclusiva**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, SP, 2013.

VIEZZER, M. **As mulheres do alvorecer de Toledo**. Toledo: GFM, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas Tomo V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV; A. N. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Pena Villalobos. 12ª ed. - São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento os processos psicológicos superiores**: Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Estado, Política educacional e o Terceiro setor.** I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Maringá, 2004.

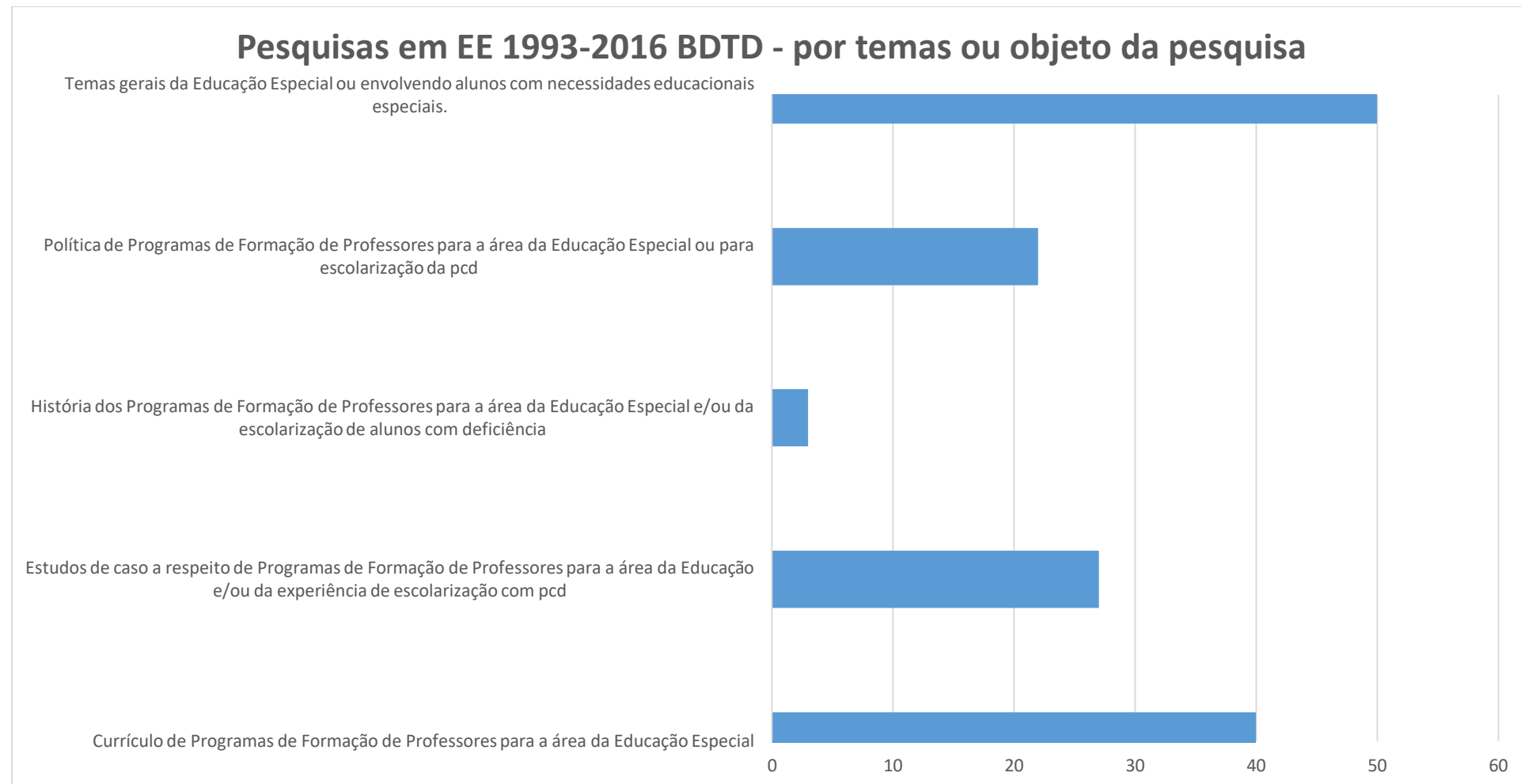
WILLIAMSON, J. **Reformas políticas na América Latina na década de 80.** in: Revista de Economia Política. São Paulo: Brasiliense, vol. 12, n.1 (45), jan/mar/1992, p.43-51.

ZANETI, P. da S. **Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017.

ZENI, M. **O imperial instituto dos meninos cegos: Benjamim Constant e o assistencialismo (Segunda metade do século XIX).** Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997.

APÉNDICES

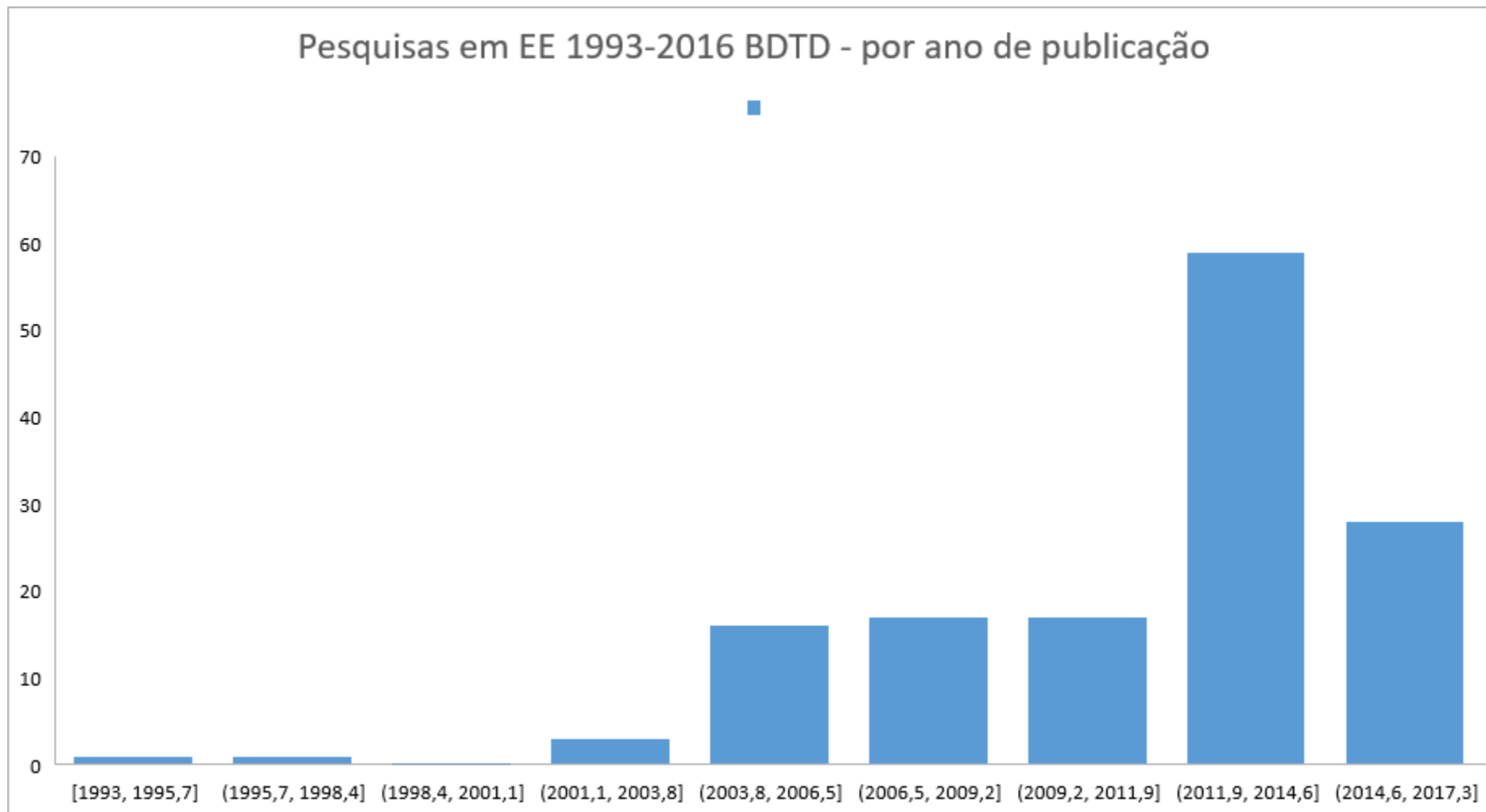
APÊNDICE 1 – PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TEMAS OU OBJETOS DE PESQUISA (1993-2016) BDTD



Fonte: BDTD 2016, elaborado pela pesquisadora.

Nota: Quadro elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela BDTD com pesquisa até 2016.

APÊNDICE 2 – QUADRO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO DE PUBLICAÇÃO



Fonte: BDTD (2016), elaborado pela pesquisadora.

Nota: Quadro elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela BDTD com pesquisa até 2016.

APÊNDICE 3 – INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES EM CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM EM ESCOLAS MUNICIPAIS NO ENSINO COMUM EM TOLEDO-PR (ANO 2017)

Colocação	Instituição	modalidade	 cursos	Número de professores
1º	Universidade Vale do Rio Doce (Univale)/Faculdade Iguaçu/Faculdade Integrada do Vale do Ivaí (ESAP)/Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - Sede em Ivaiporã (PR), polo em Toledo (PR), Cascavel (PR).	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Educação Especial: Área da Deficiência Visual; Educação Especial: Área da Surdez - LIBRAS Educação Especial: Área de Deficiência Intelectual/Mental e Deficiência Múltipla; Educação Especial: Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento; Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais; Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado Educação Inclusiva; Neuropedagogia; Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia Institucional e Clínica.	28
2º	Faculdade Dinâmica/Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (Faesi)/ Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu (Uniguaçu)/Faculdades do Centro do Paraná (UCP) - Campus Pitanga (PR), São Miguel do Iguaçu (PR), etc., polo em Toledo (PR).C3	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Educação Especial Transtorno do Espectro do Autismo: prática terapêutica e educacional, na modalidade presencial; Educação Especial com ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento.	25
3º	Universidade Paranaense (Unipar) - Multicamp, campi em Toledo (PR)	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado; Neuropedagogia	23

(continua)

(continuação)

4º	Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter)/Centro Internacional de Educação Superior (CENINTER)/Centro Brasileiro de Educação a Distância – CBED/Centro Universitário Internacional (Uninter)	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Semipresencial e EAD Educação Especial e Inclusiva; Semipresencial e EAD Neuropsicopedagogia; Semipresencial e EAD Psicopedagogia Clínica e Institucional.	21
5º	Centro Universitário Unidombosco/ Faculdade Dom Bosco/ União dos Cursos Superiores SEB (UNISEB)/Universidade Estácio de Sá/complexo empresarial Sistema Educacional Brasileiro (Grupo SEB)/Grupo Digamma Educacional/ Faculdade de administração, ciências, educação e letras – (Facel)/Instituto Dimensão (rede de parcerias) - Multipolos, polo em Toledo (PR).	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial - Deficiências Múltiplas e Intelectual; Educação Especial e Inclusão; Educação Especial e Inclusiva Ênfase na Atuação do Pedagogo; Educação Especial, Inclusão e Libras; Educação Especial: Deficiência Auditiva; Educação Especial: Deficiência Física; Educação Especial: Deficiência Intelectual; Educação Especial: Deficiência Visual; Educação Especial: Educação Física Adaptada; Educação Especial: Transtornos Globais do Desenvolvimento; Libras - Tradução e Interpretação; Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia; Psicopedagogia Clínica e Institucional.	20
6º	Faculdade Sul Brasil (Fasul)/ Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG) - Multicampi, campus em Toledo (PR).	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	EAD - Especialização em Educação Especial; Especialização em Educação Especial com ênfase na Educação Inclusiva; Especialização em Libras: Tradução, Interpretação e Metodologias de Ensino; Especialização em Psicopedagogia com abordagem em Neurologia.	16

(continua)
(continuação)

7º	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato – Facitol/Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo – FUMEST/Universidade Estadual do Peste do Paraná (Unioeste)	Presencial	Cursos Adicionais por área de deficiência da década de 1980/90.	15
8º	Grupo Rhema Educação/Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (FATEC)/ Faculdades Integradas do Ivaí	Cursos presenciais, semipresenciais e EAD	Educação Especial com ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento/TEA; Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual e Múltiplas; Educação Especial com ênfase nas escolas de Educação Básica, modalidade de educação especial (EEBMEE) Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação Educação Especial com ênfase na atuação em Sala Multifuncional; Educação Especial; Libras; Neuropedagogia na educação; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Transtorno do Espectro Autista.	13
9º	Faculdade Padre João Bagozzi/Fundação da Congregação dos Oblatos de São José/Grupo Bagozzi, sede em Curitiba (PR)	Cursos presenciais, semipresenciais e EAD	EAD Psicopedagogia Institucional; EAD Educação Especial; EAD Neuropsicologia Educacional.	8
10º	Faculdade de Ensino Superior (ISEPE)/Faculdade de Ensino Superior de Marechal Candido Rondon (ISEPE Rondon)/ União Rondonense de Ensino e Cultura Ltda	Cursos presenciais, semipresenciais e EAD	Educação especial inclusiva.	8

(continua)
(continuação)

11º	Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense (CTESOP)/ União Educacional do Médio Oeste Paranaense Ltda/ Unimeo, Assis Chateaubriand (PR)	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Psicopedagogia, Educação e Clínica; Psicopedagogia com Abordagem em Neurologia; Sociedade Inclusiva e Educação Especial.	4
12º	Universidade Castelo Branco (UCB)	Cursos presencial e EAD	Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia Clínica e Institucional;	4
13º	Universidade Norte do Paraná (Unopar)	Cursos presenciais, semipresencial e EAD	Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial.	3
13º	Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo), Campo Mourão (PR)	Cursos presencial	Educação Especial Inclusão e Libras; Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva; Psicopedagogia Clínica e Institucional.	3
14º	Instituto Superior Tupy, Joinville (SC)/ Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIESC)	Cursos presenciais e EAD	EAD Psicopedagogia com Foco em Sala de Aula; EAD Libras; EAD Educação Especial Inclusiva.	2
14º	Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (FACIAP)/União Pan-Americana de Ensino (UNIPAN)/Universidade Anhanguera/Anhanguera Educacional Participações S.A.	Cursos presencial e EAD	Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial; Educação Especial e Inclusiva; Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual; Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva; Educação Especial com ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento; Educação Especial com ênfase em Comunicação Alternativa; Libras e educação para surdos; Psicopedagogia; Psicopedagogia Institucional.	2
15º			Outras (1 professor por instituição) somadas	14
-			Total	219

Fonte: Conselho Municipal de Educação - CME/Toledo (Pesquisa realizada entre os meses de março e abril de 2017); sites das instituições (2018). Elaborado pela autora (2018).

ANEXOS

ANEXO 1 – CONTATO ELETRÔNICO DA PESQUISADORA COM A COORDENAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC EM 2016

01/09/2017

Gmail - Relação de instituições AEE



ANA PAULA SANTI <paulasant2909@gmail.com>

Relação de instituições AEE

2 mensagens

ANA PAULA SANTI <paulasant2909@gmail.com>

13 de dezembro de 2016 12:18

Para: marciasilveira@mec.gov.br

Toledo (PR), 13 de dezembro de 2016.

Prezada Marcia Silveira,

Meu nome é Ana Paula Santi

Agradeço antecipadamente pela atenção que deste ao meu contato telefônico pela manhã.

Se puderes (porque eu preciso mesmo) para a pesquisa o encaminhamento da relação das instituições de ensino superior que ofereceram desde 2010 o curso de AEE presencial ou a distancia em nível de especialização

SOMENTE DESTES CURSOS:

41- Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – ESPECIALIZAÇÃO – A DISTÂNCIA

42- Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – ESPECIALIZAÇÃO – PRESENCIAL

e os de AEE em nível de aperfeiçoamento - presencial e AD.

CONFORME TABELA ANEXA.

Porém se tiveres estes dados numa tabela geral eu mesma posso procurar os dados...

Das que tiveram suas propostas aprovadas pelo MEC COMFOR, FEPAD, Redes Municipais e Estaduais de Educação.

Atualmente estou cursando o mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus de Cascavel.

Quero dissertar sobre os cursos oferecidos porque acredito neles.

Porém preciso de alguns dados que não constam no site de catálogo dos cursos e por isso preciso da sua ajuda.

Tenho pouquíssimas chances ou condições financeiras para procurá-la pessoalmente, mas se isso for a única possibilidade eu farei.

01/09/2017

Gmail - Relação de instituições AEE

Pois minha pesquisa está vinculada a linha da história da educação brasileira e a pesquisas na área da Educação Especial do Brasil.


Farei um recorte de análise dos cursos oferecidos pelas IFES do Paraná, mas preciso dos dados do Brasil todo por se tratar de cursos a distancia também.

Pretendo ligar para a senhora...se tiver um dia da semana que vem que seja melhor e horário, favor informar.

Estou pedindo ajuda porque preciso mesmo!

Por favor!

Atenciosamente.

 **tabela dos cursos.docx**
12K

Marcia Cristina Galvão Silveira <MarciaSilveira@mec.gov.br>
Para: ANA PAULA SANTI <paulasanti2909@gmail.com>
Cc: Jose Rafael Miranda <jose.miranda@mec.gov.br>

13 de dezembro de 2016 19:00

Prezada Ana Paula,

A Coordenação Geral de Política Pedagógica da Educação Especial – CGPPEE informa que o curso "Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva" foi oferecido pelas seguintes universidades:

2010 – Universidade Estadual de Maringá -UEM-especialização;

2012 – Universidade Federal do Ceará - UFC – especialização;

2013 – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -UFMS- (especialização EaD); Universidade Federal de Alagoas -UFAL(especialização EaD); Instituto Federal do Amazonas -IFAM(especialização presencial) e Universidade Federal de Uberlândia -UFU(especialização presencial).

2014 – IFAM –(especialização presencial); Universidade Federal de Goiás- (especialização presencial); UFAL- (especialização – EaD); Universidade Federal do Espírito Santo -UFES- (especialização – presencial) e Universidade Federal da Integração Latina- Americana -UNILA – (especialização – presencial).

01/09/2017

Gmail - Relação de instituições AEE

Atenciosamente,

Márcia Silveira

Coordenação Geral de Política Pedagógica da Educação Especial – CGPPEE

Diretoria de Políticas da Educação Especial –DPEE

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –SECADI

Ministério da Educação -MEC

(61) 2022-7646/ 7670/ 9151/ 7669

De: ANA PAULA SANTI [mailto:paulasanti2909@gmail.com]**Enviada em:** terça-feira, 13 de dezembro de 2016 13:18**Para:** Marcia Cristina Galvao Silveira**Assunto:** [CUIDADO: Esta mensagem contém uma URL com redirecionamento] Relação de instituições AEE

[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXO 2 – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS COMISSÃO CME/TOLEDO-PR, 2016



MUNICÍPIO DE TOLEDO
ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO

NOME DA ESCOLA MUNICIPAL/CMEI: _____

- 1) Quantos professores/as (Total na escola): _____
- 2) Número de professores com formação em nível de pós-graduação concluída: _____
- 3) Número de professores com graduação bacharel em Libras (Intérpretes): _____
- 4) Número de Professores com graduação Licenciatura em Libras: _____
- 5) Número de professores com pós-graduação em Libras: _____
- 6) Número de professores com pós-graduação generalista (todas as deficiências): _____
- 7) Número de professores com pós-graduação em Educação Especial específica (360horas ou mais) para:
 - 7.1 Deficiência Visual: _____
 - 7.2 Transtorno Global do Desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista: _____
 - 7.3 Deficiência Múltipla: _____
 - 7.4 Surdocegueira: _____
 - 7.5 Altas Habilidades ou Superdotação: _____
 - 7.6 Deficiência Mental/Intelectual: _____
- 8) Número de professores com cursos de Capacitação, por área específica da Educação Especial (100horas ou mais):
 - 8.1 Deficiência Visual: _____
 - 8.2 Transtorno Global do Desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista: _____
 - 8.3 Deficiência Múltipla: _____
 - 8.4 Surdocegueira: _____
 - 8.5 Altas Habilidades ou Superdotação: _____
 - 8.6 Deficiência Mental/Intelectual: _____
 - 8.7 Libras com Proficiência: _____
- 9) Número de professores com pós-graduação em Psicopedagogia (total): _____

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS COMISSÃO CME/TOLEDO-PR, 2017

**COLETA DE DADOS CME/TOLEDO
Fevereiro de 2017**

Esta coleta de dados tem por objetivo a constituição de um panorama geral de formação dos professores que atuam no AEE/SRM, das instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Toledo – PR. Pretende-se, com base no diagnóstico, a elaboração de metas de necessidade de formação em serviço para encaminhar às instituições mantenedoras das escolas que atendem os alunos, público alvo da Educação Especial. Bem como, apresentar tais dados às instituições públicas de Ensino Superior da Região para fins de proposição de cursos de necessidade da comunidade escolar local.

PARTE I

**PARA PROFESSORES DO AEE/SRM, CAEDV ESCOLAS ESPECIAIS
(favor não nominar).**

1. Formação Inicial (graduação)

Informar o número de professores formados nos respectivos cursos indicados:

Nº de professores	Curso
	Pedagogia
	Filosofia
	Português/Letras
	História
	Geografia
	Matemática
	Adequação para o exercício do magistério
	Listar outras se necessário

Período de conclusão do curso

Nº de professores/as	Período de conclusão do curso
	antes de 1980
	de 1980 a 1990
	1990 a 2000
	2000 a 2010
	depois de 2010.

Qual instituição formadora

Nº de professores/as	Instituição de Ensino Superior
	Faculdade Sul Brasil – Fasul (Toledo – PR)

	Unioeste (diversos campi)
	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (EAD)
	Universidade Paranaense – UNIPAR
	Listar outras se necessário

Modalidade da formação

	Nº de professores
Modalidade presencial	
Modalidade Semipresencial	
Modalidade a distância	

2. Formação continuada *Lato Sensu* (pós-graduação-especialização) na área de Educação Especial.

Período de conclusão do curso

Nº de professores/as	Período de conclusão do curso
	antes de 1980
	de 1980 a 1990
	1990 a 2000
	2000 a 2010
	depois de 2010.

Qual instituição formadora

Nº de professores/as	Instituição de Ensino Superior
	Faculdade Sul Brasil – Fasul (Toledo – PR)
	Unioeste (diversos campi)
	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (EAD)
	Universidade Paranaense - UNIPAR
	Universidade Estadual de Maringá - UEM/MEC (EAD)
	Universidade Federal do CEARA – UFC/MEC (EAD)
	UFU - Universidade Federal de Uberaba /MEC (EAD)
	FAG - Faculdade Assis Gurgacz - Universidade em Cascavel
	Listar outras se necessário

--	--

Modalidade da formação

	Nº de professores
Modalidade presencial	
Modalidade Semipresencial	
Modalidade a distância	

Acesso a proposta curricular do curso

Quantos professores tiveram acesso a proposta pedagógica do curso de especialização no seu formato integral? _____

Quantos professores tiveram acesso somente a lista de disciplinas do curso de especialização e respectiva carga-horária? _____

Atuação profissional dos professores da Sala de Recursos

Multifuncional-SRM (experiência)

Quantos professores já atuaram em Classe Especial? _____

Quantos professores já atuaram em Escola Especial? _____

Quantos professores já atuaram com alunos, público alvo da Política de Educação Especial no ENSINO COMUM? _____

PARTE II

PARA PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO COMUM, QUE TEM ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Formação Inicial (graduação)

Informar o número de professores formados nos cursos indicados:

Nº de professores	Curso
	Pedagogia
	Filosofia
	Letras
	História
	Adequação para o exercício do magistério
	Listar outras se necessário

Período de conclusão do curso

Nº de professores/as	Período de conclusão do curso
	antes de 1980
	de 1980 a 1990
	1990 a 2000
	2000 a 2010

	depois de 2010.
--	-----------------

Qual instituição formadora

Nº de professores/as	Instituição de Ensino Superior
	Faculdade Sul Brasil – Fasul (Toledo – PR)
	Unioeste (diversos campi)
	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (EAD)
	Universidade Paranaense - UNIPAR
	Listar outras se necessário

Modalidade da formação

	Nº de professores
Modalidade presencial	
Modalidade Semipresencial	
Modalidade a distância	

Formação continuada *lato sensu* (pós-graduação-especialização) na área de Educação Especial.

Período de conclusão do curso

Nº de professores/as	Período de conclusão do curso
	antes de 1980
	de 1980 a 1990
	1990 a 2000
	2000 a 2010
	depois de 2010.

Qual instituição formadora

Nº de professores/as	Instituição de Ensino Superior
	Faculdade Sul Brasil – Fasul (Toledo – PR)
	Unioeste (diversos campi)
	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (EAD)
	Universidade Paranaense - UNIPAR
	Universidade Estadual de Maringá - UEM/MEC (EAD)
	Universidade Federal do CEARA – UFC/MEC (EAD)
	UFU - Universidade Federal de Uberaba /MEC (EAD)

	FAG - Faculdade Assis Gurgacz - Universidade em Cascavel
	Listar outras se necessário

Modalidade da formação

	Nº de professores
Modalidade presencial	
Modalidade Semi presencial	
Modalidade a distância	

Acesso a proposta curricular do curso

Quantos professores tiveram acesso a proposta pedagógica do curso de especialização no seu formato integral? _____

Quantos professores tiveram acesso somente a lista de disciplinas do curso de especialização e respectiva carga-horária? _____

Atuação profissional dos professores da SRM (experiência)

Quantos professores já atuaram em Classe Especial? _____

Quantos professores já atuaram em Escola Especial? _____

Quantos professores já atuaram com alunos, público alvo da Política de Educação Especial no ENSINO COMUM _____